

UFPel

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS



TESE

EDELBERT KRÜGER

**A REFORMA DO ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA NO BRASIL: da Escola Técnica Federal
de Pelotas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia
Sul-rio-grandense (1990-2013)**

Pelotas, 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Edelbert Krüger

**A REFORMA DO ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO
BRASIL: da Escola Técnica Federal de Pelotas ao Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia
Sul-rio-grandense (1990-2013)**

Pelotas, 2013

Edelbert Krüger

**A REFORMA DO ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO
BRASIL: da Escola Técnica Federal de Pelotas ao Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia
Sul-rio-grandense (1990-2013)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Elomar Antônio Callegaro Tambara

Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação

Pelotas, 2013

Catálogo na fonte:
Ceila R. M. Soares - CRB 10/926

K94r Krüger, Edelbert

A reforma do estado e as políticas públicas para a educação profissional, científica e tecnológica no Brasil: o ocaso da Escola Técnica Federal de Pelotas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (1990-2013) / Edelbert Krüger. – Pelotas, 2013. – 367 p.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação.

Orientador Prof. Dr. Elomar Antônio Callegaro Tambara; revisor de português Lucia Helena Gadrett Rizzolo 1. Educação profissional, científica e tecnológica 2. Educação profissional, história da 3. Educação profissional – Políticas públicas 4. Lei 11.892/2008 5. Público-Privado - Educação. 6. Agências Multilaterais - Educação 7. Ideologia Neoliberal – Educação I. Tambara, Elomar Antônio Callegaro. II. Universidade Federal de Pelotas. III. Título.

CDD: 370

373.246

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.Elomar Calegaro Tambara – Orientador

Prof.^a Dr^a. Denise Nascimento Silveira – Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Prof. Dr. Eduardo Arriada – Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Prof. Dr. Jorge Carvalho Do Nascimento – Universidade Federal de Sergipe – UFSE

Prof.^a Dr^a. Maria Helena Câmara Bastos – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Hannah e Hermann
com carinho, admiração e ternura, na esperança de que tenham nas suas vidas um
país mais justo, fraterno, sem corrupção e com justiça social, onde a educação
pública seja de fato valorizada e prestigiada;

A Ruth Rejane,
esposa, companheira, amiga inseparável, incentivadora da nossa caminhada
profissional, mãe sempre presente para os nossos filhos, profissional competente,
professora, dedico este trabalho com admiração e amor;

Ao meu pai biológico Philipp Lörsch,
que não conheci em vida, mas cujo legado me foi transmitido. Obrigado pela vida,
e que descanses em paz, estejas onde estiveres!

Ao meu falecido pai adotivo Delfino Krüger,
que apesar de tudo permitiu e incentivou-me que estudasse em uma Escola Técnica
Federal, pública e gratuita, como única opção educacional possível. Talvez sem
saber, foi a melhor coisa que ele fez! Agradeço de coração.

A minha Mãe Zilda,
que não obstante as grandes dificuldades pelo qual passou na sua existência, e
que somente agora fui entender e compreender, sempre me amparou, amou,
incentivou, guiando-me pelos caminhos da vida, com ternura, zelo retidão e ética,
minha eterna e saudosa gratidão;

A minha irmã Renate Frey,
que fui encontrar durante a escrita desta tese, muito tem me apoiado e auxiliado na
escrita de outra história: a história da minha vida!
Meu fraternal agradecimento pelo apoio, incentivo e carinho.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Orientador, Dr. Elomar C. Tambara, que mais uma vez acreditou na nossa proposta, apoiando e incentivando o desenrolar da escrita, nosso reconhecimento e agradecimento.

Aos professores da Linha de Pesquisa em “Filosofia e História da Educação” da Faculdade de Educação – FaE/UFPEL, pelos valores e ensinamentos transmitidos ao longo de todo o curso;

Aos Professores integrantes da Banca de Qualificação e Examinadora meus sinceros agradecimentos pelas sugestões e contribuições dadas que, com toda a certeza, engrandeceram o trabalho final.

EPÍGRAFE

Não podemos acariciar a pretensão de moldar em tudo a organização do nosso ensino técnico pela de outros países de que estamos distanciados sob outras muitas relações. Reformar, diz um distinto publicista português, não é, não pôde ser copiar a organização de um outro país. O que é necessário é obter os mesmos resultados profícuos e assegurar a pratica dos mesmos princípios salutarés, aproveitando-se para esse fim os elementos de que se dispõe: aliás, compromette-se a idea nova em vez de a implantar e tornar fecunda.

Como amoldar todos os institutos profissionais a um só typo, vasando-os uniformemente, sujeitando-os a uma só bitola, no que diz respeito á organização, programas e processos de ensino?

É preciso, antes de tudo, que as escolas técnicas se conformem com os interesses locais, consultem as exigencias das classes a que são destinadas, sejam distribuídas pelas diversas regiões do país, segundo as suas necessidades e aspirações, apropriando quanto for possível o seu programma ás urgências da actualidade em sacrificio do futuro, attendendo sempre ao elemento progressivo que é a semente de todas as instituições. O que não convém é collocar uma escola industrial em um centro agrícola, uma escola agrícola em uma grande cidade commercial, uma escola commercial em uma zona agrícola. São estas e outras discordâncias e incongruências que tudo perturbam e esterilizam, fazendo muitas vezes morrer as mais bellas instituições. O que se deve evitar é estabelecer um estalão único, irreductível e por elle aferir todas as escolas, todos os programmas de ensino, só por amor á esta uniformidade ideal de legislação, a que muitas vezes se sacrifica o mesmo interesse que se procura acautelar.

Tarquínio de Souza Filho

1887

RESUMO

KRÜGER, Edelbert. **A Reforma do Estado e as Políticas Públicas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: da Escola Técnica Federal de Pelotas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Sul-rio-grandense (1990-2013)**. 2013. 367f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

A presente pesquisa tem como tema central examinar as consequências e efeitos decorrentes da transformação das Escolas Técnicas Federais (ETFs), Agrotécnicas Federais (EAFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Colégios Técnicos e Agrícolas vinculados às Universidades Federais em *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em decorrência da Lei 11.892/2007, enfocando o caso do *Campus* Pelotas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), ex-Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS). A metodologia baseia-se na pesquisa bibliográfica e documental de obras clássicas da História da Educação Brasileira, principalmente daquelas com enfoque na Educação Profissional e Ensino Técnico, e da legislação, periódicos, anais de congressos e imprensa. Como aporte teórico foram considerados os autores que dialogam com a História do Tempo Presente, como Alberti, André, Banazzi, Chartier, Ferreira, Ludke e Pesavento. Para o tema da Educação Profissional, apoiaram o trabalho Azevedo, Castro, Ciavatta, Cunha, Fonseca, Frigotto, Haidar & Tanuri, Hilsdorf, Kuenzer, Leher, Lemme, Machado, Manfredi, Nagle, Nascimento, Paiva, Peçanha, Prado Junior, Ramos, Ribeiro, Romanelli, Sander, Saviani, Schwartzmann, Weinstein, Werebe, dentre outros. Através da análise e investigação da evolução destas instituições de ensino profissionalizante durante o período republicano, sobretudo nos anos de 1990 a 2013, concluiu-se que as políticas públicas educacionais para a educação profissional brasileira foram impulsionadas pelas agências multilaterais, indo ao encontro da ideologia neoliberal que defende o Estado Mínimo, ocasionando um novo reordenamento político-jurídico-institucional para estas instituições, mudando totalmente suas identidades, concepções e objetivos históricos, alertando para sua possível transformação em *entidades ou fundações estatais de direito privado*. Demonstrou-se também, que apesar da expansão da rede de educação profissional, científica e tecnológica a partir do ano de 2008 na modalidade de *campi* dos Institutos Federais, houve um procedimento de privatização nas ofertas de matrículas e nas modalidades de educação profissional, reforçando as parcerias *público-privado*.

Palavras-Chave: **Educação Profissional. Lei 11.892/2008. Público-Privado. Agências Multilaterais. Ideologia Neoliberal. Fundações Estatais de Direito Privado**

ABSTRACT

KRÜGER, Edelbert. **A Reforma do Estado e as Políticas Públicas para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil: da Escola Técnica Federal de Pelotas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Sul-rio-grandense (1990-2013)**. 2013. 367f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This research analyzes the consequences and effects of the conversion of Federal Technical Schools (ETFs), Federal Agrotechnical (EAFs), Federal Centers for Technological Education (CEFETs), Technical Schools and Technical and Agricultural Colleges (originally linked to Federal Universities) into campi of Federal Institutes of Education, Science and Technology, according to Law 11.892/2007. The main subject of this study is the Campus Pelotas of the Federal Institute of Education, Science and Technology South Rio Grande (IFSul), formerly known as Federal Center of Technological Education of Pelotas (CEFET-RS). The adopted methodology is based on literature and documents of classic works in the history of Brazilian education, especially focused on Vocational and Technical Education as well as legislation, journals, conference proceedings and the press. The theoretical foundation includes the work from authors involved in the dialogue with the History of Present Time, such as Alberti, Banazzi, Chartier, Ferreira, Ludke and Pesavento. The theme of Professional Education was based on the work from several authors including Azevedo, Castro, Ciavatta, Cunha, Fonseca, Frigotto, Haidar & Tanuri, Hilsdorf, Kuenzer, Leher, Lemme, Machado, Manfredi, Nagle, Nascimento, Paiva, Peçanha, Prado Junior, Ramos, Ribeiro, Romanelli, Sander, Saviani, Schwartzmann, Weinstein and Werebe, among others. Through the analysis and research of the evolution of the aforementioned types of training institutions during the Republican period, especially in the years 1990-2013, this work demonstrates that the main drivers of the educational policies for the Brazilian professional education were established by multilateral agencies, according to a neoliberal ideology which advocates minimal state. This has led to a new reordering of the political-legal-institutional framework for these institutions, totally changing their identities, conceptions and historical purposes. An important consideration is made regarding their possible conversion into entities or state foundations of private law. It also demonstrates that in spite of the expansion of the network of vocational education, science and technology in the form of federal institution campi since 2008, the professional education went through a privatization process, enhancing public-private partnerships.

Keywords: Professional Education. Law 11.892/2008. Public-Private. Multilateral agencies. Neoliberal ideology. State Foundations of Private Law.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Setores do Estado, formas de propriedade e de administração e instituições.....	62
Quadro 2 - Proposta de atuação do Estado no desenvolvimento social e econômico	87
Quadro 3 - Dez motivos para não privatizar com a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares	113
Quadro 4 - Evolução das instituições de ensino superior na legislação brasileira - período de 1997 a 2006	143
Quadro 5 - Do sistema nacional de Educ. Tecnológica e da Rede Federal de Educ. Profissional, Científica e Tecnológica.....	193
Quadro 6 - Da natureza e das finalidades da Rede Federal De Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	195
Quadro 7 - Da autonomia das instituições	198
Quadro 8 - Das finalidades e características dos CEFETs e Institutos Federais	201
Quadro 9 - Dos objetivos dos CEFETs e Institutos Federais	203
Quadro 10 - Dos índices para oferta de vagas nos Institutos Federais	205
Quadro 11 - Da estrutura organizacional	208
Quadro 12 - Dos Conselhos Diretor e Superior.....	210
Quadro 13 - Da nomeação e escolha dos dirigentes máximos dos IFs e CEFETs .	212
Quadro 14 - Da criação dos Institutos Federais e a forma de definição de vinculação dos <i>campi</i>	214
Quadro 15 - Evolução das matrículas/percentual para os cursos de licenciatura e programa de formação pedagógica – <i>campus</i> Pelotas anos 2010 e 2011.....	225
Quadro 16 - Principais ações de educação básica, continuada e profissional que compõem o programa educação para a nova indústria.	236
Quadro 17 - Resultados PRONATEC - 2011/2012	251
Quadro 18 - Bolsa formação-estudante/ cursos técnicos - execusão por ofertante	252
Quadro 19 - Bolsa formação-trabalhador/ cursos FIC - execusão por ofertante	252
Quadro 20 - Os dez cursos técnicos com maior número de matrículas	253
Quadro 21 - Os dez cursos FIC com maior número de matrículas	254

Quadro 22 - Metas de matrículas para os cursos técnicos e FIC previstas para o ano de 2013.	254
Quadro 23 - Cenário da distribuição das Instituições de educação profissional no Rio Grande do Sul, antes da implantação dos Institutos Federais	260
Quadro 24 - Cenário da distribuição das instituições de educação profissional no Rio Grande do Sul, após a implantação dos Institutos Federais – ano 2013.	262
Quadro 25 - Divisão do Estado do Rio Grande do Sul em VI mesorregiões	264
Quadro 26 - Subdivisão do Estado do Rio Grande do Sul em XXXV microrregiões	265
Quadro 27 - Localização das reitorias dos institutos do Rio Grande do Sul nas mesorregiões e microrregiões	266
Quadro 28 - Distribuição das reitorias, dos <i>campi</i> , colégios técnicos e suas respectivas vinculações entre as mesorregiões do Estado do Rio Grande do Sul..	267
Quadro 29 - Evolução Dos gastos institucionais, nº matrículas e custo aluno ano do CEFET-RS, período 2004 a 2008 e do IF Sul-Rio-grandense, período 2009 a 2012.	271
Quadro 30 - Habilitações de nível médio com maior número de concluintes - 1988 e 1996	290
Quadro 31 - Número de Instituições de educação profissional distribuídas entre as esferas público e privado - ano 1999	294

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ampliação do nº de instituições de educação profissional no Brasil, seguimentos público e privado, período de 2006 a 2012.	295
Gráfico 2 - Ampliação do nº de instituições de educação profissional no Rio Grande do Sul, seguimentos público e privado, período de 2006 a 2012.	296
Gráfico 3 - Evolução das matrículas da educação profissional no contexto da educação básica-período de 2008 a 2012.	298
Gráfico 4 - Educação profissional técnico de nível médio em relação ao ensino médio	300
Gráfico 5 - Evolução das matrículas da educação profissional técnico de nível médio, no Brasil e Rio Grande do Sul, modalidades sequencial + concomitante e + integrado (a partir de 2006) – período de 2001 a 2012.	302
Gráfico 6 - Participação do ensino técnico de nível médio integrado, nas matrículas da educação profissional de nível técnico concomitante e sequencial - Brasil e Rio Grande do Sul - período de 2007 a 2012	302
Gráfico 7 - Evolução das matrículas da educação profissional nas esferas público e privado – período de 2001 a 2012.....	307
Gráfico 8 - Participação dos seguimentos público e privado na absorção das matrículas da educação profissional técnico de nível médio no brasil - período de 2008 a 2011.	308
Gráfico 9 - Participação dos seguimentos público e privado na absorção das matrículas da educação profissional técnico de nível médio no rio grande do sul - período de 2008 a 2011.	309
Gráfico 10 - Distribuição das matrículas da educação profissional técnico de nível médio, modalidade concomitante com sequencial no brasil - período 2007 a 2012 – entre as esferas públicas e privadas.	312
Gráfico 11 - Distribuição das matrículas da educação profissional técnico de nível médio, modalidade integrado, no brasil - período 2007 a 2012 – entre nas esferas públicas e privadas.....	314
Gráfico 12 - Distribuição das matrículas da educação profissional técnico de nível médio integrado no Rio Grande do Sul - período 2007 a 2012 – entre as esferas públicas e privadas.....	316

Gráfico 13 - Distribuição das matrículas da educação profissional brasileira, técnico de nível médio, modalidade concomitante com sequencial, no Rio Grande do Sul - período 2007 a 2012 – entre nas esferas públicas e privadas.	318
Gráfico 14 – Percentual e número de habilitações técnicas de nível médio, distribuídas entre os doze eixos tecnológicos, ano 2011.	320
Gráfico 15 - Número e percentual de matrículas distribuídas entre os 12 eixos tecnológicos – ano 2011	321
Gráfico 16 - Percentual e número de habilitações técnicas de nível médio, distribuídas entre os treze eixos tecnológicos, ano 2012.	322
Gráfico 17 - Número e percentual de matrículas distribuídas entre os 13 eixos tecnológicos – ano 2012	323

LISTA DE SIGLAS

ABA – Associação Nacional de Anunciantes
ABE – Associação Brasileira de Educação
ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
ABRASCO – Associação Brasileira de Saúde Coletiva
ACP - Associação Comercial de Pelotas
ADIN – Ação Direta de Inconstitucionalidade
ALCA- Área de Livre Comércio das Américas
ANDES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior
ANEP – Associação Nacional de Empresas de Pesquisa de Mercado
APEOESP - Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo
ARENA – Aliança Renovadora Nacional
ARP - Associação Rural de Pelotas
ASPHE – Associação Sul Rio-grandense de pesquisadores em História da Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CBAI – Comissão Brasileiro-Americana de Educação industrial
CCEB – Critério de Classificação Econômico do Brasil
CDL- Câmara dos Dirigentes Lojistas
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEIHE – Centro de Estudos e Investigação em História da Educação
CENTEC – Centro de Educação Tecnológica
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CFE – Conselho Federal de Educação
CGTEE – Companhia de Geração Térmica de Energia Elétrica
CNCT- Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNM – Confederação Nacional dos Metalúrgicos
CNM/CUT – Confederação Nacional dos Metalúrgicos / Central Única dos Trabalhadores.

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CNTSS - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Seguridade Social.

CONASEMS - Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CONDETUF – Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

CONDITEC – Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Federais

CONDSEF - Confederação dos Trabalhadores no Serviço Público Federal

CONFEA – Confederação Nacional de Engenharia e Arquitetura

CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

CREA – Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura

CTASP - Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público

CTB – Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público

DAU – Departamento de Assuntos Universitários

DEM – Departamento de Ensino Médio

DOU – Diário Oficial da União

EAFs – Escolas Agrotécnicas Federais

EBSERH – Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares

ENSP - Escola Nacional de Saúde Pública

EPCT – Educação Profissional Científica e Tecnológica

ETFs – Escolas Técnicas Federais

FaE – Faculdade de Educação

FASUBRA – Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil

FEE – Fundação de Economia e Estatísticas

FENAFAR- Federação Nacional dos Farmacêuticos

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FUNPRESP - Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal

HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IDESE – Índice de Desenvolvimento Sócio Econômico

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IDISA – Instituto de Direito Sanitário Aplicado.

IES – Instituição de Ensino Superior

IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Sul-Rio-Grandense

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

INTERSINDICAL - Instrumento de luta, unidade da classe e de construção de uma central

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPEI - Instituto Pedagógico do Ensino industrial

IPES - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MARE- Ministério da Administração e Reforma do Estado

MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome

MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MF – Ministério da Fazenda

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MP – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão

MTb – Ministério do Trabalho e Emprego

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

ONGS- Organizações Não Governamentais

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PDS – Partido Democrático Social

PIB – Produto Interno Bruto

PIPMOI – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra industrial

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

PREMEM - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

PRODEM-Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Curta Duração

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

RAIS – Relação Anual de Informações Sociais

SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação

SEGES – Secretaria de Gestão – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão

SEMTEC – Secretária de Educação Média e Tecnológica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem Transportes

SENETE – Secretária Nacional de Educação Tecnológica

SETEC – Secretária de Educação Tecnológica

SINDILOJAS – Sindicato dos Dirigentes lojistas

SINDUSCON – Sindicato da Indústria da Construção Civil

SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

SISUTEC - Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica

SUS – Sistema Único de Saúde

TSLaD – Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para a Internet a Distância

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDN - União Democrática Nacional

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UNED – Unidade de Ensino Descentralizada

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 AS REFORMAS DO ESTADO, A IDEOLOGIA NEOLIBERAL, AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SEUS PRESUMÍVEIS DESDOBRAMENTOS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.	49
1.1 AS REFORMAS DO ESTADO	50
1.2 PLANO DIRETOR DA REFORMA DO APARELHO DO ESTADO DO GOVERNO FHC.....	59
1.3 POLÍTICA ECONÔMICA E REFORMAS ESTRUTURAIS NO GOVERNO LULA.	66
1.4 AS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E AS PARCEIRAS “PÚBLICO X PRIVADO” NO GOVERNO LULA	77
1.5 AS FUNDAÇÕES ESTATAIS – UM PROJETO DE ESTADO DO GOVERNO LULA, OU UMA REEDIÇÃO DO PDRAE DO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE?	83
1.6 O PROJETO DE LEI COMPLEMENTAR - PLP 92/2007: A CONCEPÇÃO DAS FUNDAÇÕES PÚBLICAS ESTATAIS: UM PROJETO EM DISPUTA.....	89
1.7 A NOVA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA BRASILEIRA – PROPOSTA DO GOVERNO LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA.....	101
1.8 EMPRESA BRASILEIRA DE SERVIÇOS HOSPITALARES – LEI 12.550/11- O RENASCIMENTO DA FÊNIX DAS CINZAS DAS FUNDAÇÕES ESTATAIS DE DIREITO PRIVADO.....	105
1.9 AS TRÊS FUNDAÇÕES DE DIREITO PRIVADO NA ESTRUTURA DO ESTADO BRASILEIRO.....	114
2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	118
2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA - PERÍODO DE 1980 A 2010.	119
2.1.1 A Transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica	123
2.1.2 A Criação da Universidade Federal Tecnológica.	128
2.1.3 A Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. ..	132
2.2 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: CONHECENDO E ENTENDENDO SUA EVOLUÇÃO.....	136

2.3 A LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394/1996 E AS EMENDAS E MODIFICAÇÕES DECORRENTES DA LEI 11.741/2008	145
2.4 A GÊNESE DA METAMORFOSE DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA EM INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	151
2.5 EL MODELO DEL INSTITUTO TÉCNICO SUPERIOR NORTE AMERICANO – LECIONES PARA AMÉRICA LATINA.....	156
2.6 O DECRETO Nº 6.095, DE 24 DE ABRIL DE 2007 – A PERSUASÃO PARA A ADESÃO.	171
2.7 LEI 11.892/2008 - A MUTAÇÃO DAS AUTARQUIAS FEDERAIS - CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - EM CAMPI DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: O QUE DE FATO ALTEROU?	192
2.8 LICENCIATURAS E PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: NOVA MISSÃO PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA?.....	215
2.9 PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO - PRONATEC	233
3 O CENÁRIO NO RIO GRANDE DO SUL COM A IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	259
3.1 DISTRIBUIÇÃO DAS REITORIAS NAS MESORREGIÕES DO RIO GRANDE DO SUL: UM CRITÉRIO TÉCNICO / PEDAGÓGICO OU UM ACERTO POLÍTICO? ...	262
3.2 A QUESTÃO DO CUSTO ALUNO ANO DO IFSUL	270
3.3 O PROJETO DE LEI 2.134/2011 – UMA REITORIA EM CONTESTAÇÃO	278
4 OS INDICADORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA NOS SEGUIMENTOS PÚBLICO E PRIVADO	289
4.1 EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROFISSIONAL NO BRASIL E RIO GRANDE DO SUL, SEGUIMENTOS PÚBLICO E PRIVADO – PERÍODO DE 2006 A 2012.	293
4.2 EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL POR ETAPAS E MODALIDADE DE ENSINO – PERÍODO 2008 A 2012.....	296
4.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM RELAÇÃO AO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	300

4.4 EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO, NO BRASIL E RIO GRANDE DO SUL, MODALIDADES SEQUENCIAL + CONCOMITANTE E + INTEGRADO (A PARTIR DE 2007) – PERÍODO DE 2001 A 2012.....	301
4.5 EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NAS QUATRO ESFERAS DE ATUAÇÃO – PERÍODO DE 2001 A 2012	306
4.6 A DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO, MODALIDADES INTEGRADO, CONCOMITANTE E SEQUENCIAL, ENTRE AS ESFERAS PÚBLICA E PRIVADO.....	310
4.7 A OFERTA DOS CURSOS TÉCNICOS DENTRO DOS 12 EIXOS TECNOLÓGICOS	319
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	324
6 REFERÊNCIAS.....	346

INTRODUÇÃO

Ao concluirmos no ano de 2007 a Dissertação de Mestrado intitulada *O resgate histórico da função social da educação profissional brasileira à luz do decreto 2.208/97: um estudo do perfil socioeconômico do aluno do CEFET-RS* sob a orientação do professor Dr. Elomar Callegaro Tambara, percebemos que, na última década do século passado e na primeira deste novo milênio, a Educação Profissional Brasileira prossegue sendo objeto de grandes e relevantes mudanças no cenário educacional brasileiro.

Embora não fosse o tema principal da pesquisa, observamos durante as leituras e análises de documentos para a escrita da dissertação que, tendo como cenário a globalização, a ideologia neoliberal, as discussões para a reforma do Estado, novos arranjos econômicos, a mudança nos padrões de produção industrial, a exclusão social, a questão da empregabilidade, a formação do trabalhador, havia uma grande ingerência dos organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), na formulação das políticas públicas para esta modalidade de ensino.

Deste modo, ao retornarmos para a nossa instituição de origem, o então Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS), atuando como professor do Curso Técnico de Telecomunicações e do Programa de Formação Pedagógica, fomos surpreendidos em dezembro de 2008 com a notícia de que aquela autarquia federal no ano do seu 65º aniversário, juntamente com todas as demais instituições congêneres do país, fora transformada em um *Campus* dos recém-criados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF, perdendo seu *status* de autarquia federal, grande conquista alcançada nos anos 50.

Entendemos como professor e servidor público federal, que já ocupara as funções de Coordenador Pedagógico do Curso Técnico de Telecomunicações, Diretor de Ensino, por um período de oito anos, Diretor Geral, por dois mandatos e dez anos na função, e ex-aluno daquela instituição, no então Ginásio industrial e posteriormente no Curso Técnico de Eletrônica, que adviera uma nova e relevante página na história destas instituições e que careceria ser urgente e profundamente investigada.

Deste modo, ao voltarmos para o Programa de Pós Graduação de Educação (PPGE), Curso de Doutorado da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade

Federal de Pelotas (UFPel), tivemos a intenção de investigar no presente as causas e razões das políticas públicas para a Educação Profissional Brasileira nesta primeira década do século XXI e seus presumíveis desdobramentos e implicações futuras para estas instituições e modalidade ensino.

É nossa intenção demonstrar que, apesar do não reconhecimento oficial, as instituições de educação profissional, públicas e federais, chegaram à primeira década do século XXI com uma nova institucionalidade, atendendo as determinações emanadas pelos organismos internacionais e em acordo com a ideologia neoliberal, bem como confirmar que apesar da anunciada expansão da rede pública federal e estadual, a educação profissional brasileira encontra-se concentrada no seguimento privado.

Partimos da hipótese de que as atuais políticas públicas educacionais para a educação profissional brasileira, impulsionadas pelas agências multilaterais, estariam indo ao encontro da ideologia neoliberal que defende o Estado Mínimo, tendo como resultado um reordenamento político-jurídico-institucional para as instituições, mudando totalmente suas concepções e objetivos históricos, podendo até mesmo transformá-las em *entidades ou fundações estatais de direito privado*.

Ao encerrarmos essas considerações iniciais, fruto de muitas leituras e também motivadas pela nossa trajetória pessoal junto ao *Campus Pelotas* do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), esperamos encontrar o caminho e o discernimento necessário para o desafio que se faz presente; o zelo e a atenção apropriados sobre os fatos e eventos do tema investigado; a interpretação coerente e adequada das fontes examinadas. Sem esquecer os ensinamentos de Tambara (1998, p.85) que “nunca se deve considerar definitivos qualquer resultados; mais do que isto, deve-se sempre supor um processo de reconstrução e valoração provisórias, que decorram de um processo de investigação, sempre composto de fragmentos”.

E que o aprendizado desse fascinante capítulo da Educação Profissional na História da Educação Brasileira possa balizar e auxiliar na procura de novos horizontes na nossa caminhada enquanto professor desta modalidade de ensino, nos seus mais amplos e variados matizes, bem como para os demais profissionais, estudantes, pesquisadores que tem interesse nesta temática.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Tambara (1998, p. 81), nos instrui que “o historiador é um ser no mundo com compromissos que historicamente lhe são inerentes. E é essa vinculação com a realidade que o faz mergulhar no passado para compreender o presente”. Desta forma, envolvidos que estamos com a educação profissional brasileira ao longo destes últimos 43 anos e tendo presente que toda pesquisa na área educacional sempre perpassa, em maior ou menor medida, a questão das políticas públicas e educacionais, conforme nos esclarece Ozga (2000, p.22), sendo difícil desempenharmos uma investigação que com ela não se relacione, propomos nesta tese de doutoramento os seguintes objetivos gerais:

- analisar e investigar nestes últimos vinte e três anos (1990 a 2013), as políticas públicas educacionais para a educação profissional brasileira e demonstrar que estiveram e permanecem sob a influência das agências multilaterais, inferindo diretamente nas instituições de educação profissional, públicas e federais, criadas por Nilo Peçanha em 1909;

- examinar as consequências e efeitos da transformação das Escolas Técnicas Federais (ETFs), Agrotécnicas Federais (EAFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e dos Colégios Técnicos e Agrícolas vinculados às Universidades Federais em meros *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em conformidade com a Lei 11.892/2008;

- averiguar se, apesar da expansão das instituições de educação profissional a partir do ano de 2008 na modalidade de *campi* dos Institutos Federais, estaria havendo um processo de privatização nas ofertas de matrículas e nas modalidades de educação profissional, reforçando as parcerias público-privado e corroborando com a tese de Ramos (2005, p.52) que há uma “apropriação significativa de recursos públicos, destinados a educação profissional” por outros seguimentos da sociedade brasileira, incluindo-se aí as instituições empresariais.

Como objetivos específicos, a pesquisa pretendeu:

- dar continuidade aos estudos realizados durante o mestrado, reescrevendo e atualizando a historiografia da Educação Profissional Brasileira, enfocando o período de 1990 a 2013;

- demonstrar que, apesar de o Brasil ter neste período cinco governos distintos: Fernando Afonso Collor de Mello (1990 a 1992), Itamar Augusto Gautiero Franco (1992 a 1995), Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 até o presente), as políticas neoliberais, as parcerias público-privado juntamente com a proposta de reforma do Estado Mínimo estiveram e estão perpassando todos eles;

- analisar a constante participação dos Organismos Internacionais nas políticas públicas para a educação profissional brasileira;

- avaliar as consequências da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 para as Escolas Técnicas Federais (ETFs), Agrotécnicas Federais (EAFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas, Colégios Técnicos e Agrícolas vinculados às Universidades Federais e principalmente para o hoje Campus Pelotas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Sul-Rio-Grandense (IFSul), ex-Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas (CEFET-RS);

METODOLOGIA E APORTE TEÓRICO

Pesavento (2003, p.63) afirma que apresentar uma metodologia, é discorrer de um “como”, de uma “estratégia” de investigação, de um “saber fazer”. Estabelecido e delineado o foco da investigação, cabe então questionarmo-nos “como trabalhar os indícios ou traços que chegam desde o passado?”, interpretando-os no presente, com um olhar no futuro. Além do que, de acordo com Tambara (1998, p.81) a investigação que está sendo proposta, deve sempre ter respostas para algumas questões, a serem socialmente construídas, com um comprometimento social do pesquisador com o seu meio, sua profissão, sua vida acadêmica e os valores que lhe são constitutivos.

Quanto às fontes, Pesavento (2003, p.98) acresce que as “fontes são marcas do que foi, são traços, cacos, fragmentos, registros, vestígios do passado que chegam até nós, revelados como documentos pelas indagações trazidas pela História”. Entende a autora que as fontes são “frutos de uma renovada descoberta” e somente se “tornam fontes quando contêm pistas de sentido para a solução de um enigma proposto”. A importância das fontes é imperativa para qualquer trabalho de

investigação científica, porém elas são elementos de outro tempo, mas que dependem, segundo Pesavento (2003, p.98), do historiador “para revelar sentido científico”, sendo dele, uma construção, e é por elas que se acessa o passado.

Relendo Ragazzini (2001, p.19) reconhecemos a importância das fontes de pesquisa para a História da Educação, e elas poderão ser localizadas na legislação educacional, na análise dos debates parlamentares e das autoridades educacionais, nas normas e na jurisprudência, nos atos da administração pública, nos balanços econômicos, e todo outro extenso conjunto de fontes oriundas do direito, da administração pública, do estado, da economia, dos partidos políticos, etc. Ragazzini (2001) reforça nossas convicções e nos dá o suporte e o caminho para as fontes que consolidaram nossa investigação.

Da mesma forma não podemos descartar a literatura existente, como excelente e privilegiada fonte de pesquisa e consulta que também fornece rastros, indícios, provas circunstanciais do como e do por que a razão daqueles acontecimentos, sendo ela o “testemunho de si própria” além do que, conforme nos explica Pesavento (2003, p.83), ela é “tomada a partir do autor e sua época, o que dá pistas sobre a escolha do tema e de seu enredo, tal como sobre o horizonte de expectativas de uma época”.

Com Chartier (2009, p.59) buscamos a justificativa do uso das fontes na era digital ou da textualidade eletrônica, imprescindíveis no período atual, em qualquer trabalho, ação educativa e em pesquisas. Boa parte das nossas fontes de análise e consultas estão disponíveis na Internet, “com um excessivo volume de informações sobre todos os domínios e assuntos” (SEVERINO, 2010, p.140), nos sites oficiais¹ e institucionais, principalmente aqueles relacionados à legislação e normas, sejam elas do passado como do presente. Segundo Chartier (2009), em comparação com as fontes impressas, a literatura histórica parte de um pressuposto pacto de confiança entre quem escreve a história e o seu leitor. Os apontamentos e anotação² remetem a documentações, muitas vezes de difícil acesso ao leitor, que não as poderá ler, e eventualmente nem acessar, já que estariam provavelmente

¹ Denominamos aqui como sites oficiais, aqueles de origem governamental, tanto dos poderes executivo, legislativo e judiciário.

² Para Chartier (2009, p.60), a escrita da história é constituída por três elementos básicos, denominados pelo autor de “dispositivos clássicos da prova da história”, que seriam as *notas*, que em geral nos remetem a documentos; as *referências bibliográficas*, disponíveis somente em bibliotecas especializadas; e a *citação*, entendido por Chartier como os recortes e fragmentos de outras obras impressas, e que são muito pessoais e exclusivos do autor. Chartier conclui que muitas vezes estes dispositivos clássicos da prova de história, são inacessíveis ao leitor.

disponíveis somente em bibliotecas especializadas, ou lugares inacessíveis e distantes. Por outro lado na era da textualidade eletrônica ou digital, o leitor poderá ter acesso, com um clique, a todas estas informações documentais, bibliográficas os quais o historiador leu, consultou e citou.

Perpetradas estas considerações iniciais, e cientes da necessidade de termos uma maior aproximação com a história da educação profissional brasileira e das políticas públicas que a regeram em todo o período republicano, elegemos em um primeiro momento para a escrita desta tese, fazer uma pesquisa bibliográfica³ através da releitura de importantes e significativas obras clássicas da História da Educação Brasileira, principalmente aquelas com maior enfoque na Educação Profissional e Ensino Técnico, amparado por uma pesquisa documental⁴ com um olhar principalmente na legislação histórica que regulamentou esta modalidade de ensino. A partir desta escolha, que já teve início durante a escrita da nossa dissertação de mestrado, conseguimos organizar uma documentação razoável e uma expressiva biblioteca pessoal que constituirá a pedra angular e as bases da escrita deste trabalho.

Dentre alguns autores nos quais buscamos inspiração e alento para o nosso trabalho, citamos Celso Suckow da Fonseca (1986), que segundo Ciavatta e Contijo (1999, p.136) teve sua obra de maior vulto na publicação a *História do Ensino industrial no Brasil*, no ano de 1961/1962, onde nos apresenta um excelente registro da evolução histórica do ensino industrial brasileiro, “estabelecendo relações entre a aprendizagem e ofícios e os processos de educação, mais especificamente entre o ensino técnico e o ensino intelectual”. A obra, quando lançada nos anos 60 constou inicialmente de dois volumes, e no relançamento pelo SENAI em 1986, passou a ter cinco volumes.

Além disso, trabalhamos com o livro de Jorge Nagle (2001), *Educação e Sociedade na Primeira República*, obra considerada como referência da

³ Para Severino (2007, p.122) a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

⁴ Na pesquisa documental têm-se como fonte de consulta e análise, de acordo com Severino (2010, p.122), outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, segundo o autor, o conteúdo dos documentos ainda não teve nenhum tratamento analítico sendo “ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”.

historiografia educacional nos anos 70. Este volume aborda na primeira parte as condições políticas, econômicas e sociais da sociedade brasileira, bem como os movimentos político-sociais e as correntes de ideias no Brasil no período de 1889 a 1929. Na segunda parte do livro o autor desenvolve os temas o “entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico”, perpassando aí todo um entendimento do movimento da Escola Nova no Brasil, e sobre as reformas e reformadores da Primeira República. Também tivemos acesso à obra de Jorge Nagle (1976) *A Reforma e o Ensino*.

Também relevante para a nossa compreensão dos fatos foi a obra de Geraldo Bastos da Silva, *A Educação Secundária: Perspectiva histórica e teoria*, editada em 1969. Nesta obra o autor estuda os conceitos de educação secundária, narrando a evolução desta modalidade de ensino, seu significado, origens e transformações, desde a fase inicial da primeira república até os anos 60. E nesta abordagem Geraldo B. da Silva sopesa também o ensino profissional e técnico. Igualmente contribuíram nos estudos os livros de Vanilda Pereira Paiva, *Educação Popular e Educação de Adultos* de 1973. Incluímos aqui ainda as publicações das eminentes historiadoras, não menos importantes que as demais, Maria Luisa Santos Ribeiro, *História da Educação Brasileira: A Organização Escolar* (2003), já na sua 18ª edição, com sua 1ª edição datada de 1978 e Otaíza de Oliveira Romanelli, com sua publicação de 1978, *História da Educação no Brasil (1930 -1973)*.

Contudo, uma das obras mais interessantes a que tivemos acesso e possivelmente a mais antiga publicação conhecida, editada em 1887 no Rio de Janeiro pela Imprensa Nacional, e que aborda diretamente a educação profissional brasileira é de autoria de Tarquínio de Souza Filho, denominada *O Ensino Técnico no Brasil*.

Nesta publicação, Tarquínio de Souza Filho nos apresenta de forma precursora um relevante censo da educação profissional brasileira no período imperial. Além de abordar com extremada maestria as suas preocupações com o ensino público no país, discorre sobre as necessidades de uma “reforma do ensino secundário” e “da organização do ensino técnico no Brasil”. Com isto, traz para o debate ainda no final do Império, um tema hoje presente em nossas discussões e investigações: “A ação do Estado e da iniciativa privada na organização do ensino técnico brasileiro”.

Garimpamos também duas publicações de Nilo Peçanha⁵, hoje considerado Pai do Ensino Técnico Brasileiro e idealizador e criador das Escolas de Aprendizes e Artífices em 1909, que originaram futuramente as Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, e atualmente passaram a serem *campi* dos Institutos. Uma delas seria o seu Diário Pessoal, publicado como *Impressões da Europa (Suíça, Itália, Espanha)* pela Livraria Garnier, RJ - provavelmente em 1914; e a outra denominada *Política, Economia e Finanças: Campanha Presidencial (1921-1922) - Conferências*, do ano de 1922. Em ambas entendemos quais os ideais do então presidente Nilo Peçanha, quando da sua proposta de criação destas instituições de ensino.

De autores contemporâneos e publicações mais recentes fomos sorver nossas informações e análises tendo como fontes as obras de Luiz Antônio Cunha, com sua ótima trilogia do ano 2005 *O Ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*; *O Ensino de Ofícios nos primórdios da industrialização*; *O Ensino profissional na irradiação do industrialismo*; incluindo ainda uma obra de 1977, denominada *Política Educacional no Brasil: A Profissionalização no Ensino Médio*.

Maria Lucia Spedo Hilsdorf com suas publicações *História da Educação Brasileira: Leituras* (2003), e *O Aparecimento da Escola Moderna: Uma História Ilustrada* (2006), juntamente com Silvia Maria Manfredi, com a publicação do ano de 2002, *Educação Profissional no Brasil* contribui para as nossas reflexões com uma abordagem do ensino profissionalizante em um período mais contemporâneo, tomando como tema as relações e tensões entre trabalho, escola e profissionalização, sob uma ótica histórico-sociológica.

No segundo momento do nosso trabalho, procurando fazer uma costura e inter-relação não só com os fatos e períodos históricos a respeito da educação profissional brasileira que os autores acima nos trazem, mas com os momentos sócios, econômicos, políticos e culturais do país no período de 1889 a 2013, fomos à busca de outras publicações, impulsionados por Pesavento (2003, p.82) que afirma que a “literatura é uma fonte realmente especial: ela pode dar ao historiador aquele algo a mais que outras fontes não fornecerão”. Imbuídos pelos ensinamentos da

⁵ Ousamos aqui afirmar que é muito provável que Nilo Peçanha tenha tido acesso à publicação de Tarquínio de Souza Filho e sido influenciado por sua obra, pela similaridade das ideias e propostas em suas publicações a respeito da temática do ensino técnico, constatação esta que mereceria ser mais criteriosamente investigada.

autora de que “é a história que formula as perguntas e coloca as questões, enquanto que a literatura opera como fonte”, e como foram muitos os questionamentos e perguntas que surgiram ao longo deste trabalho, fomos a Fernando de Azevedo e Caio Prado Junior em busca deste conhecimento e respostas.

Fernando de Azevedo com seu livro *A Cultura Brasileira* (1971) foi de extrema relevância para nossa escrita. Saviani (2007a, p.7) ao prefaciando o livro de Vieira e Farias *Política Educacional no Brasil* (2007), corrobora com o nosso entendimento ao afirmar que “A cultura Brasileira denominada ‘A Transmissão da Cultura’ se tornou referencia por dizer assim obrigatória nos estudos de história da educação que a ela se seguiram”. De fato, podemos constatar esta afirmação. Na realidade, Saviani ao fazer esta citação, se refere à terceira parte do livro, com o título *A Transmissão da Cultura*, onde Azevedo aborda o sentido da educação colonial, as origens das instituições escolares, a descentralização e a dualidade dos sistemas escolares, a renovação e a unificação do sistema educativo e o ensino geral e os ensinos especiais.

Caio Prado Junior com a publicação *História Econômica do Brasil* (1942), permitiu-nos um entrosamento com as particularidades estruturais da sociedade brasileira, seus conflitos e contradições que herda do passado, e *Formação do Brasil Contemporâneo* (1945) nos proporciona uma leitura a cerca do pensamento social e da historiografia do Brasil, perpassando as relações entre nação e colônia no processo histórico que origina o Brasil. O capítulo *Artes e Indústria* nos possibilita uma excelente análise e com relações diretas para com o ensino profissionalizante.

Não menos importante também foram às leituras dos livros *Formação industrial do Brasil – Período Colonial* (1961) e *História Político-Econômica e industrial do Brasil* (1970) de Heitor Ferreira de Lima, que nos apresenta um apanhado econômico e produtivo do período colonial brasileiro, abordando o incipiente início de nossas atividades produtoras, ramificando sua análise também na formação profissional do povo brasileiro.

Para o terceiro momento da nossa escrita fomos então buscar outros e relevantes autores, pesquisadores, analistas e críticos que vem atuando e escrevendo na área do ensino técnico profissionalizante, entre eles destacamos: Acácia Kuenzer, Barbara Freitag, Claudio de Moura Castro, Dermeval Saviani, Eneida Oto Shiroma, Gaudêncio Frigotto, José Claudinei Lombardi, Lucília Machado,

Maria Ciavatta Franco, Maria Helena Câmara Bastos, Marise Nogueira Ramos, Mirian Grinspun, Ramon Oliveira, Simon Schwartzman entre outros.

A Pluralidade de sujeitos que se debruçam sobre os problemas das reformas e transformações no seguimento educacional, por certo, aufere ao termo também uma variedade de sentidos, “entendidos como direção ou significado, produzidos ao calor das lutas sociais e no olhar acadêmico, em geral intimamente imbricado nas disputas” (GVIRTZ, VIDAL, BICCAS, 2009, p.14).

É importante que se registre que todas estas fontes bibliográficas fazem uma abordagem histórica da educação brasileira, perpassando umas mais profundamente, outras menos a temática do ensino profissionalizante, sem tirar delas o mérito da abordagem. “Uma ambiguidade fundamental habita esta produção bibliográfica e alguns autores têm se preocupado em evidenciá-la”, nos ensinam Gvirtz, Vidal e Biccás (2009, p.14). A elas serão também acrescidos ainda os ensinamentos de Antônio Gramsci, Friedrich Engels, Karl Marx e Mario Alighiero Manacorda.

No decorrer da pesquisa fomos em busca de trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) que abordassem a temática de transformação das Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Consultamos o site Domínio Público⁶ e o Banco de Teses da CAPES do MEC, porém sem muito sucesso. Acreditamos que o número inexpressivo de trabalhos é decorrente da transformação ser muito recente e estar ainda em processo.

Através da participação em eventos relacionados a Educação⁷ tivemos acesso às teses de Luiz Alberto Azevedo, *De CEFET a IFET. Cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: gênese de uma nova institucionalidade?* (2011); as teses de Gabriel Grabowski, *Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios* (2010) e de Aloisio Mercadante Oliva *As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil; análise do governo Lula (2003-2010)* (2010) tivemos acesso enquanto aluno PEC da UFRGS. A tese de Roberto Leme Batista, *A Ideologia da nova educação profissional*

⁶ Neste site encontramos apenas a Dissertação de Mestrado, de SCHMIDT, Michele de Almeida. *Os Institutos De Educação, Ciência e Tecnologia: Um Estudo da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*. 2010. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS.

⁷ VII Congresso Internacional de Educação, UNISINOS, Agosto de 2011.

no contexto da reestruturação produtiva (2010), está disponível no site da UNESP⁸. A leitura destas teses contribuiu para as nossas reflexões e escrita.

Na análise documental, os documentos analisados foram os atos legais, publicações em livros, periódicos, anais de congressos e imprensa. Após a seleção dos documentos, os dados foram avaliados segundo a metodologia de análise de conteúdo. Neles analisamos os riscos e as possíveis consequências para a rede federal das escolas técnicas e agrotécnicas, escolas vinculadas às Universidades Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica.

Apesar de apresentarmos um expressivo apanhado de dados e acontecimentos históricos do ensino profissionalizante ao longo do século passado, parte da nossa pesquisa foi desenvolvida em períodos atuais, onde muitas ações e fatos ainda estão se sucedendo. Para esta etapa buscamos como aporte teórico a *História do Tempo Presente*, no qual os acontecimentos ainda estão ocorrendo. Embora o pesquisador esteja diretamente envolvido com o desenrolar dos eventos, sabe-se dos cuidados que deverão ser tomados. Pesavento (2003, p.93) alerta que esta História em curso, do qual o historiador é espectador e ou participante comporta riscos pelo envolvimento direto, “com todo o curso de paixões e posicionamentos, que acarreta, a prejudicar a distância que ele deve guardar com relação ao seu objeto”. Para a autora, a ausência desse distanciamento “pode torná-lo míope para avaliar aquilo que vive”.

Gvirtz, Vidal e Biccas (2009, p.14) nos incitam quanto à problemática existente no tema das reformas educativas, tanto no domínio da análise histórica ou no dos estudos da atualidade, sendo no mínimo um empreendimento desafiador, pois necessita abranger um contato com uma extensa bibliografia, que vem sendo produzida desde o século XIX, além de um esforço considerável de conceitualização. Sentimo-nos contemplados e orientados com a ponderação das autoras, quando escrevem que na análise das reformas educativas, é necessário sopesar, que este contexto tem sido tomado para reflexão não apenas por parte de historiadores e sociólogos da educação, mas também “de educadores de todas as áreas e políticos, estes últimos nem sempre vinculados às discussões travadas no campo educacional, mas afeitos à arena do administrativo, jurídico ou parlamentar”.

⁸ Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/60603>>. Acesso em: 22 out. 2013.

Por outro lado, em Chartier (1998, p. 215, 216) encontra-se o estímulo para avançarmos a proposta. De acordo com o autor, as fontes para a História do Tempo Presente são abundantes. Estão disponíveis nos arquivos públicos, nas produções escritas, sonoras e visuais, na informática acumulada pelas sociedades contemporâneas, além do próprio historiador do contemporâneo produzir, ele mesmo, o seu arquivo, como “um maná sempre renovado”. Além do exposto, o historiador do tempo presente é contemporâneo de seu objeto, partilhando com aqueles cuja história ele narra, as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais, a história que ele escreve e “confere uma acuidade particular a uma das questões mais difíceis com que se deparam todos os historiadores: a articulação entre a parte voluntária e consciente da ação dos homens e os fatores ignorados que a circunscrevem e a limitam”.

Ferreira (2000, p.121) complementa a ideia de Chartier, ao afirmar que a proximidade do pesquisador com o objeto de pesquisa “pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada, de maneira a superar a descontinuidade fundamental, que ordinariamente separa o instrumental intelectual, afetivo e psíquico do historiador e aqueles que fazem a história”.

Desta forma, reafirmamos nosso intento de utilizar como metodologia a pesquisa qualitativa e de revisão bibliográfica e a análise documental. Dar-se-á continuidade aos estudos iniciados no mestrado no PPGE da Faculdade de Educação da UFPEL, onde além da escrita da dissertação, já se fez um apanhado de legislação e eventos que envolveram esta modalidade de ensino no período de 1500 a 2005.

Destarte, imbuídos do espírito científico que deve permear nossas ações no programa de doutorado do PPGE da FaE/UFPEL, Linha de Pesquisa em Filosofia e História da Educação, e ainda em acordo com os ensinamentos de Castro (2006, p.60) os quais sugerem que uma tese deve ser *original, importante e viável*, e Severino (2007, p.221) que defende que uma “tese visa demonstrar argumentando, e trazer uma contribuição nova relativa ao tema abordado”, sem esquecermos que Umberto Eco (2005, p.6) acrescenta que “quem quer fazer uma tese deve fazer uma tese que esteja à altura de fazer”, cremos que atendemos ao desafio a que nos propomos.

Nossa proposta de tese é original, importante e viável, e com toda a certeza trará uma nova contribuição ao tema abordado, já que esteve à altura do nosso

fazer, tendo em vista toda a nossa caminhada com mais de quarenta anos dentro do hoje *Campus Pelotas* (ex-Escola Técnica Federal de Pelotas - ETFPEL, ex-Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas - CEFET-RS) do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense.

Deste modo propusemos como tese esclarecer e discutir que, as instituições de educação profissional, públicas e federais, entendido neste trabalho como Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Colégios Técnicos vinculados às Universidades Federais, chegaram a segunda década do século XXI com um novo reordenamento político-jurídico-institucional, atendendo as determinações emanadas nestes últimos anos pelos organismos internacionais em consonância com a ideologia neoliberal e a proposta de reforma do Estado Mínimo, onde ainda poderão, se não houver fato ou ação política capaz de reverter o quadro atual, serem elevadas a categoria de entidades/fundações estatais de direito privado.

DO PÚBLICO E DO PRIVADO

Ao longo da exposição da história da educação profissional brasileira que se seguirá, as categorias *público* e *privado* foram e ainda são temas presentes, perpassando toda a narrativa, constituindo um assunto extremamente controverso, polêmico, relevante e contemporâneo, objeto de muitos estudos e análises no campo de pesquisa da história educacional brasileira, estando inclusive na pauta de discussão da HISTEDBR.

Lombardi, Jacomeli e da Silva (2005), distinguem duas correntes partidárias “desse dilema político”: Educação Pública, no sentido de estatal, gratuita e leiga; e os defensores da Educação Privada, particular ou confessional, que, segundo Carlos Roberto Jamil Cury (2005), historicamente foram sendo constituídas através das relações entre Igreja, Família, Estado e a Iniciativa Privada.

Jamil Cury, ao abordar o tema do Público e o Privado na educação brasileira, nos remete de imediato ao longínquo ano de 1821 quando D. João VI, através do Decreto de 30 de junho daquele ano, estende a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas de 1^{as} letras. O autor delineia Portugal como um país que ansiava por um “liberalismo que garantisse a propriedade privada, extinguisse a

Inquisição, promovesse a liberdade de imprensa e a separação de poderes, entre outros instrumentos tendentes a abolir antigos privilégios” (CURY, 2005, p.4). Examinando o respectivo Decreto⁹ assinado por D.João VI, percebemos claramente o princípio da parceria Público x Privado, que perpassara praticamente toda a história da educação [profissional] brasileira, estendendo-se até nossos dias.

A Regência do Reino em Nome do El-Rei o Senhor D. João VI, faz saber que as Côrtes Geraes Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa tem Decretado o seguinte:

As Côrtes Geraes Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa, considerando a necessidade de facilitar por todos os modos a instrucção da mocidade no indispensável estudo das primeiras letras; Attendendo a que não é possível desde já estabelecer, como convém, Escolas em todos os lugares deste Reino por conta da Fazenda Pública; e Querendo assegurar a liberdade que todo o cidadão tem de fazer o devido uso de seus talentos, não seguindo dahi prejuízos públicos, Decretam:

Que da publicação deste em diante seja livre a qualquer cidadão o ensino e a abertura de Escolas de primeiras letras, em qualquer parte deste Reino, quer seja gratuitamente, que por ajuste dos interessados, sem dependência de exame ou de alguma licença. A Regência do Reino o tenha assim entendido e faça executar. Paço das Côrtes em 28 de junho de 1821. – José Joaquim Ferreira de Moura, Presidente. – João Batista Figueiras, Deputado Secretário. – Antônio Ribeiro da Costa, Deputado Secretario. (*sic* - DECRETO DE 30 de JUNHO DE 1821).

É visível na legislação posta a relação que se estabelece entre o Estado Português e a Iniciativa Privada. O Estado surge como o responsável pela educação, porém reconhece as deficiências da Fazenda Pública para implantar escolas em todos os recantos do Reino, incluindo-se aí o Brasil, razão pelo qual permite a qualquer cidadão, a possibilidade de abertura de Escolas de primeiras letras, e a oferta do ensino e em qualquer parte do Reino Português (CURY, 2005, p.4). Estava lançado o esteio das parcerias público x privadas, que fazem parte da nossa investigação, praticamente 200 anos após.

No campo do direito a categoria Público é relacionada à propriedade do Estado e a categoria Privado, por exclusão, todas as demais, que ordinariamente se diz estarem na esfera do mercado (COSTA, 2010, p.166). No entendimento de Costa (2010), o senso comum e a ciência do direito, distinguem dois tipos de propriedades públicas. A propriedade pública estatal e a propriedade pública não estatal. A propriedade pública estatal compreenderia o conjunto de bens sobre o controle do Estado. Já a propriedade pública não estatal, abrangeria todos os bens

⁹ Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-E3.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2013.

que, “embora não seja propriedade do Estado, servem ao interesse público”, incluindo-se neste rol o “patrimônio de todas as instituições sem fins lucrativos dedicadas a prestar serviços à comunidade, como as fundações, as associações sem fins lucrativos, as sociedades civis de interesse público, as beneficências” (COSTA, 2010, p.166).

Examinando-se os vocábulos *público* e *privado* em Ferreira (2004) percebe-se que ambas têm suas raízes etimológicas no latim *Publicu* e *Privatu*. *Público*, entre as várias acepções possíveis, nos remete a “Do, ou relativo, ou pertencente ou destinado ao povo, à coletividade”; “Relativo ou pertencente ao governo de um país”, podendo ser também definido como “Que é de uso de todos; comum; Aberto a quaisquer pessoas” (FERREIRA, 2004, p.1656). O termo *privado*, por sua vez, é definido por Ferreira como algo “Que não é público; particular” (FERREIRA, 2004, p.1632). Saviani (2005, p.167), complementando, entende que *público* e *privado* são categorias correlatas e indissociáveis entre si, comportando-se como polos opostos que se supõem um ao outro, onde “o público só pode ser compreendido por referência ao privado e vice-versa”.

Necessária se fez esta exposição inicial, pois é nossa intenção desenvolver uma análise da relação *Público x Privado* da educação profissional no contexto do Estado brasileiro, principalmente tendo em vista que após a promulgação da Constituição Federal de 1988 o Art. 205 remete que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, complementando com o Art. 206, juntamente com o inciso III que o ensino será ministrado com base no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Examinando-se as políticas públicas emanadas a partir daquele momento sobre a influência das políticas neoliberais e orientação das Agências multilaterais, porém sempre com um olhar voltado para o passado, é perceptível que a engrenagem da história sempre retorna ao ponto de partida. Compreendemos desse modo as reflexões de Cury, quando reconhece que a concepção de educação privada nas Constituições anteriores era uma concessão do Estado, porém, com o discernimento do Art. 206 da Constituição vigente, “há pressupostos para a inserção da iniciativa privada na educação regular e condições para seu estabelecimento” (CURY, 2005, p.25). É relevante apresentarmos ainda algumas

reflexões de tomar o “Público” e o “Privado” como categorias de análise de educação, o que é legitimado por Bufo (2005, p.43) pelos inúmeros trabalhos publicados e pesquisas já feitas a este respeito. Assim, apropriamo-nos de algumas ponderações a este respeito com Saviani e Severino.

Segundo Antônio Joaquim Severino (2005), quando se empregam os termos *público* e *privado*, na esfera da organização político-social, os mesmos confundem-se reciprocamente e têm significativa relevância como categoria de análise na educação. Ainda segundo o autor, temos duas faces a considerar: a primeira referente ao interesse coletivo, da comunidade e do conjunto de pessoas, e, a segunda, o interesse individual, das pessoas em particular.

O deslizamento dessa significação básica, de cunho social, para um perfil mais burocrático, de acordo com o qual “público” passa a significar estatal e “privado”, não estatal, civil, foi uma mudança empobrecedora, decorrente da ideia de que caberia ao aparelho estatal, ao governo da sociedade, cuidar do interesse comum, administrá-lo (SEVERINO, 2005, p.31).

Severino explica que essas categorias de análise educacional, no Brasil devem ser relacionadas a três situações histórico-sociais. A primeira, partindo do início da colonização brasileira até a revolução de 1930, quando a categoria de “público” se dispersa no contexto cultural, uma vez que a educação, ao longo da colonização, do Império e das primeiras décadas da República, está praticamente entregue aos domínios da Igreja, confundindo-se, por vezes, com a evangelização católica.

A segunda situação histórico-social é estabelecida pelo avanço do capitalismo, com a consequente industrialização e urbanização do país, com a formação de uma classe média impregnada do liberalismo político-econômico. Esse período de análise vai de 1930, quando o estado brasileiro consolida-se a instituir o sistema público de ensino, até 1964, quando é implantado no país o Regime Militar.

Nesse contexto, a dimensão pública afirma-se como uma alternativa autônoma e positiva para a condução das políticas sociais, em geral, e da política educacional, em particular. A sociedade vai tornando-se uma sociedade política na qual o Estado é chamado a desempenhar papel relevante e central no Agenciamento do bem comum, garantia e sustentação da cidadania e da democracia. [...] (SEVERINO, 2005, p.32).

O terceiro momento parte, então, do ano de 1964, com a instauração do Estado militar, em que a alteração do sentido de categoria *público*, se reduz à expressão meramente tecnoburocrática do estatal, ou uma mera identificação do civil ao mercadológico. Nesse caso, a sociedade civil não é mais a comunidade de cidadãos, mas a comunidade dos produtores e dos consumidores em relação ao

mercado. A vida social passa a ser medida e marcada pelo compasso das transações comerciais, do que não escapa nenhum setor da cultura, nem mesmo a educação.

O dilema em que vivemos hoje se expressa exatamente por essa ambiguidade, pela qual a dimensão pública se esvazia, impondo a minimização do Estado na condução das políticas sociais, que ficam dependentes apenas da lei de mercado, tido como dinâmica própria da esfera do privado. Daí o ímpeto privatizante que varre a sociedade e a cultura do Brasil, nas últimas três décadas sobre o sopro incessante e denso dos ventos ideológicos do neoliberalismo. (SEVERINO, 2005, p.34).

Importante também são algumas considerações de Dermeval Saviani (2005b) a respeito do tema “público e privado” na educação brasileira. Entende o autor que *público* e *privado* se comportam como polos opostos, que se sobrepõem um ao outro, dessa forma, “o público só pode ser compreendido por referência ao privado e vice-versa”. Segundo o autor:

[...] quando estudamos a história da educação pública ou a história da educação privada, estaremos sempre supondo o outro polo, independentemente de que isto seja explicitado. Ou seja, quando fazemos a história da educação pública, a história da educação privada faz-se presente, ainda que seja na forma de um interlocutor oculto; vice-versa. (SAVIANI, 2005b, p.168).

Essas categorias, *público* e *privado*, são originadas na época moderna, dela decorrendo sua especificidade conceitual (Saviani, 2005b), portanto, só se poderia considerar público e privado como categorias educacionais, a partir do século XIX, pois é quando se configura nitidamente a educação pública.

Saviani (2005b), ao se referir a essas categorias na educação brasileira, entende que só se poderia fazê-lo a partir de 1890, já nos umbrais do século XX. Entretanto, o autor, ao ensaiar uma periodização da história da escola pública no Brasil, propõe, como hipótese de trabalho, que a mesma seja desdobrada em duas grandes etapas: a primeira, definida como os “antecedentes” e, a segunda, como “história da escola pública propriamente dita” (SAVIANI, 2005c, p.12).

Na primeira, Saviani (2005c, p.12) distingue três períodos: o primeiro período, de 1549 a 1759, corresponderia à pedagogia jesuítica, isto é, a escola pública religiosa entendida em sentido amplo. O segundo partiria de 1759 a 1827, representado pelas *Aulas Régias*, instituídas pela reforma pombalina, enquanto primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal, com inspiração iluminista. E o terceiro, de 1827 a 1890, quando surgem as primeiras tentativas, descontínuas e

intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público, representado pelo governo imperial e pelos governos provinciais.

Já na segunda etapa, com início em 1890, Saviani (2005c) esclarece que com a implantação dos grupos escolares instituídos pela reforma paulista, cujo modelo se generaliza para todo o país, é que podemos falar em “educação pública propriamente dita” no Brasil.

Essa segunda etapa, Saviani (2005c, p.12) divide em três momentos: o primeiro, relacionado com a criação das escolas primárias nos estados, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano e que vai dos anos de 1890 a 1931. O segundo, dos anos 1931 a 1961, com a regulamentação em âmbito nacional das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando o ideário pedagógico renovador. O terceiro momento, de 1961 a 1996, abrangendo as redes públicas nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal) e a privada que, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola.

Saviani (2005c, p.13) entende que nesta última etapa as políticas educacionais estão voltadas para a parceria com a iniciativa privada “seja pela via das empresas, seja dos cidadãos de modo geral, pela via do trabalho voluntário, na manutenção e operação da escola pública”. Saviani na sua linha de pensamento coloca o questionamento:

Parceria, pois, que estaríamos regredindo, com essa política educacional, à etapa anterior cuja implantação da escola pública se caracterizou pela promiscuidade entre os espaços público e privado. Tratar-se-ia, então uma política educativa anacrônica? Ou anacrônica seria essa consideração que estou fazendo? (SAVIANI, 2005c, p.13).

Consideramos ser anacrônica a política educativa e não a consideração do autor. Entendemos que as políticas educacionais atualmente postas, retomam velhas práticas promíscuas e clientelistas entre o *público* e o *privado*.

Feitas e estabelecidas essas considerações iniciais, com os ensinamentos de Severino e Saviani, retornamos, então, à questão do *público* e do *privado* na educação profissional brasileira.

As políticas para a educação profissional brasileira, desde os anos 30 da era Vargas, já se constituíam como estratégias e motivos de disputa entre os sistemas público e privado no Brasil. Esta constatação era visível na própria desavença e pendência entre os Ministros do Trabalho, Waldemar Falcão, e da Educação,

Gustavo Capanema, decorrente do processo de reorganização do sistema brasileiro de formação profissional para a indústria brasileira.

Getúlio Vargas, em sua Mensagem Presidencial apresentada ao Poder legislativo na data de 3 de maio de 1935, ao referir-se a Ensino industrial, informava aos parlamentares que instituíra nova organização ao aparelho diretor do ensino industrial, através do Decreto 24.558 de 3 de julho de 1934¹⁰, para melhor atender às exigências do desenvolvimento industrial brasileiro na preparação de operários e artífices “instruídos em boas condições técnicas e aptos para trabalhar utilmente”. O Decreto, segundo Vargas na mensagem, tinha como objetivo promover uma mais “intima relação entre o Estado e as organizações industriais com o objetivo de melhorar a adaptação da aprendizagem prática dos ofícios às indústrias locais” (BRASIL/MEC/INEP, 1987, p.135). Os Artigos 2º, § único e Artigo 3º do referido ato legal, reportavam-se à implantação de escolas estaduais, municipais e particulares, para atender às necessidades regionais.

Art. 2º Dentro dos recursos orçamentários anuais, observado um programa de expansão gradativa do ensino industrial, serão anexadas às atuais escolas profissionais da União secções de especialização para as indústrias regionais.

Parágrafo único. Nos termos dêste artigo, o Governo Federal poderá igualmente instalar, onde convier outras escolas industriais que atendam às necessidades das indústrias regionais, nelas respeitados os regulamentos gerais.

Art. 3º As instituições congêneres estaduais, municipais e particulares que adotarem a organização didática o regime escolar das escolas federais, poderão requerer as prerrogativas do reconhecimento oficial, desde que, satisfeitas as demais exigências instituídas para esse fim, se submetam à fiscalização da Superintendência do Ensino industrial (*grifo* nosso - DECRETO 24.558/1934).

O artigo 6º do ato legal orientava a Superintendência do Ensino industrial a entrar em entendimento com as associações industriais “para uma perfeita e íntima colaboração, objetivando a melhor adaptação dos métodos educativos e da aprendizagem prática dos oficiais [*sic*] aplicados às indústrias”. O art. 7º deliberava a respeito da concessão de Bolsas¹¹ para a manutenção dos estudantes que optassem a frequentar as escolas de aprendizes.

Art. 7º Para facilitar aos candidatos do interior dos Estados a frequência das secções de especificação, anexas às escolas de aprendizes artífices,

¹⁰ Disponível em:

<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=24558&tipo_norma=DEC&data=19340703&link=s>. Acesso em: 25 jun. 2013.

¹¹ É interessante observar que praticamente 79 anos após os procedimentos se repetem. Atualmente no Pronatec também são oferecidas as Bolsas Estudante e Bolsa Trabalhador para a manutenção dos estudantes nesta modalidade de ensino.

nas respectivas capitais ou a outros institutos profissionais da União, existentes ou que venham a se criar e que tenham secções de ensino industrial, serão instituídas oportunamente, de acordo com os recursos orçamentários anuais bolsas para a manutenção dos referidos candidatos, ou serão instalados, para a instrução dos mesmos, internatos, como e onde convier (DECRETO 24.558/1934).

Porém a Constituição de 1937¹² (art. 128) irá estabelecer que “as artes, a ciência e o ensino serão livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares”, constituindo-se obrigação do Estado “contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino”.

De acordo com o Capítulo “Da Educação e da Cultura” da Constituição de 1937, art. 129, cabem às indústrias e aos sindicatos criar escolas de aprendizes, para os filhos de seus trabalhadores.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (CONSTITUIÇÃO DE 1937).

O art. 132 da Carta Magna remete a participação do Estado na fundação de instituições ou auxílio e proteção às instituições fundadas por associações civis, com o objetivo de organizar para os jovens períodos de trabalho, promover a disciplina moral e adestramento físico para que cumpram com o seu dever para a Nação.

Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (CONSTITUIÇÃO DE 1937).

Desse modo, estavam postas as “cartas”, cujo resultado ainda em decorrência da discordância e disputas internas dos Ministros da Educação e do Trabalho, em relação à formação de novos técnicos, aperfeiçoamento e treinamento de profissionais e operários qualificados, viriam a ser as causas para que o Brasil optasse pela criação, inicialmente em 1942, de um sistema de escolas profissionais, privadas, ligadas a Confederação das Indústrias (SENAI); oito anos após outra rede de instituições de formação profissional ligadas a Confederação do Comércio (SENAC), e posteriormente novas entidades para os demais seguimentos,

¹² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o37.htm>. Acesso em: 25 jun. 2013.

conhecida nos dias de hoje como o *Sistema S*. Embora com gestão privada, o *Sistema S* é financiado com recursos públicos ou para fiscais, oriundos das contribuições compulsórias das empresas.

Atualmente o *Sistema S* é constituído por uma grande rede de escolas, laboratórios, centros tecnológicos, espalhadas por todo o território nacional, atendendo os seguimentos industriais, comerciais, agrícolas, transporte e cooperativas. Além do SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, o *Sistema S* também é formado pelas entidades citadas a seguir:

SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem industrial) - a quem cabe à educação profissional e aprendizagem industrial, além da prestação de serviços de assistência técnica e tecnológica às empresas industriais.

SESI (Serviço Social da Indústria) – promove a melhoria da qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes por meio de ações em educação, saúde e lazer.

IEL (Instituto Euvaldo Lodi) – capacitação empresarial e do apoio à pesquisa e à inovação tecnológica para o desenvolvimento da indústria. As três instituições acima são subordinadas à Confederação Nacional da Indústria. Além dessas, outras organizações do Sistema S são:

SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) – educação profissional para trabalhadores do setor de comércio e serviços.

SESC (Serviço Social do Comércio) – promoção da qualidade de vida dos trabalhadores do setor de comércio e serviços.

SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) – educação profissional para trabalhadores rurais.

SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes) – educação profissional para trabalhadores do setor de transportes.

SEST (Serviço Social de Transportes) – promoção da qualidade de vida dos trabalhadores do setor dos transportes.

SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo) – aprimoramento e desenvolvimento das cooperativas e capacitação profissional dos cooperados para exercerem funções técnicas e administrativas.¹³

O *Sistema S* ao longo destes 70 anos tem sido uma excelente rede de formação profissional com reconhecida competência e grande desenvoltura nas suas ações de capacitação e formação, além de grande parceira e maior favorecida nas relações públicas x privadas com o governo federal, até o presente momento.

Entendemos como necessárias estas considerações a respeito das relações entre o *público* e *privado* na educação profissional brasileira antes de avançarmos para a etapa seguinte, pois conforme nos aponta Alves (2005, p.99), este enfoque é caracterizado, sobretudo, “com o desvio de recursos públicos para as redes privadas de ensino e o tráfico de influência que acompanha esse processo”, aspecto este,

¹³ Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/empreendedor/capacitacao/sistema-s>>. Acesso em: 25. jun. 2013.

motivador e sempre presente nas políticas públicas estatais para a educação profissional brasileira.

A IMPLANTAÇÃO DA REPÚBLICA E O SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS DE APRENDÍZES E ARTÍFICES NO BRASIL

Embora tenham ocorrido no Brasil inúmeros eventos e iniciativas para a implantação e instalação de um sistema de Ensino Técnico-Profissionalizante no período Brasil - Colônia de Portugal e Brasil - Império, é somente no século passado, com o regime republicano, que surgem de fato ações efetivas para a implantação oficial desta modalidade de ensino no Brasil. Oficialmente, o Ensino Técnico no Brasil surge no dia 23 de setembro do ano de 1909, por meio do Decreto 7.566, assinado pelo Vice-Presidente da República, Dr. Nilo Peçanha, praticamente três meses após assumir a Presidência da República. O Decreto 7.566, criou inicialmente 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, uma para cada estado da federação, subordinadas na época ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio que tinha ao seu encargo os assuntos relativos ao ensino profissional não superior.

As escolas criadas tinham como finalidade primordial a formação de operários e de contramestres, através de um ensino prático e conhecimentos técnicos necessários a menores que pretendessem aprender um ofício, trabalhando a educação de forma informal. Anos após é que essas escolas agregaram à formação profissional, os estudos regulares comuns às demais escolas. Ao longo desses cem anos, muitas foram as transformações e alterações pelos quais passaram as Escolas de Aprendizes e Artífices, tendo no seu currículo denominações como Liceus Industriais (1937); Escolas Técnicas, Escolas Industriais, Escolas Artesanais e Escolas de Aprendizagem (1942); Escolas Técnicas Federais (1965) Centros Federais de Educação Tecnológica (1978 e 1999) e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (2007). Muitas destas propostas continham no seu bojo mudanças drásticas, podendo levá-las às esferas estaduais ou municipais, à manutenção pelas indústrias e sindicatos econômicos ou ainda pelos empregadores (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1937, Art. 129), e outras, com a finalidade oposta, de mantê-las na esfera federal.

Igualmente, o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, apontava no sentido de transferir para a esfera dos governos estaduais a administração dos sistemas educacionais nele existentes. Como consequência, as escolas técnicas e industriais da rede federal poderiam passar para a jurisdição dos estados, caso o Congresso aprovasse o projeto encaminhado para estudo e deliberação pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra.

Poderia ter ocorrido nessa tramitação do projeto de LDB, uma das primeiras iniciativas de alteração da dependência administrativa das escolas federais, já que a Constituição não deixava dúvidas de que “Os Estados e o Distrito Federal organizarão o seu sistema de ensino” e “O sistema federal de ensino tem caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais”, conforme esclarece Fonseca (1986b, p. 34).

Mas o grande salto de qualidade que as escolas federais tiveram ocorreu nos anos 50 com a Lei nº. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Assinada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira e regulamentada pelo Decreto nº. 47.038, de 16 de outubro do mesmo ano, dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura e transformou as escolas em autarquias federais, ao que se chamou de “autarquização das escolas”. Assim, as Escolas Técnicas Industriais da rede federal passaram a gozar de personalidade jurídica própria, autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. A autarquização das Escolas Agrotécnicas Federais ocorreu somente 34 anos após, com a Lei nº. 8.731, de 16 de novembro de 1993. Essas escolas conseguiram assim romper com as amarras jurídicas, que limitavam suas ações, e passaram a gozar também de autonomia didática, administrativa, patrimonial e financeira. Com essa nova identidade jurídica, as escolas técnicas podiam reger seus próprios destinos e escolher o melhor caminho a seguir. E assim o fizeram.

Nos anos 90 estabeleceu-se um intenso movimento, em toda a rede federal de ensino profissional, envolvendo todas as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais no sentido de elevarem as escolas também à categoria de Centro Federal de Educação Tecnológica. O motivo dessas ações políticas deu-se em razão das discussões e debates já ocorridos no Congresso Nacional em torno das mudanças de rumos que poderiam ser dadas à educação e, por extensão, ao ensino

profissionalizante no Brasil. Perpassava na ótica dos diretores das escolas técnicas, mais uma vez, a possibilidade de saírem da alçada da esfera federal. Marize Ramos (2006) elucida o momento histórico pelo qual passavam as escolas técnicas.

A redemocratização do país colocou o tema da finalidade das Escolas Técnicas e CEFETs em pauta para os segmentos conservadores e progressistas. Quanto aos primeiros, a crítica centrava-se em seu alto custo e no distanciamento do mercado de trabalho, demonstrado pelo elevado número de alunos que se dirigiam ao Ensino Superior. Com relação aos progressistas, questionava-se a concentração de recursos públicos em instituições que serviam predominantemente ao capital, com atendimento seletivo e restrito à população. Sob a hegemonia dos segmentos conservadores, o caráter público dessas instituições foi, diversas vezes, ameaçado por medidas designadas, por exemplo, como “estadualização” – transferência para os sistemas estaduais de ensino – e “senaização” – incorporação pelo Sistema S; e ainda, “privatização” – transferência total ou parcial para os setores privados (RAMOS, 2006, p. 287).

Dessa forma, após uma árdua e longa luta na Câmara Federal, as escolas técnicas conseguiram aprovar a Lei nº 8.948, em 08 de dezembro de 1994, que dispunha sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, permitindo que as Escolas Técnicas e Agrotécnicas fossem transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, alternativa para mantê-las na esfera federal.

Com a reforma do Estado, defendida pelo projeto do governo de Fernando Henrique Cardoso, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais passaram por mais uma prova de resistência. O referido projeto tinha como fundamento a idéia do estado mínimo, implantando um novo modelo de gestão para os serviços sociais promovidos pelo Estado, com base nos chamados “contratos de gestão”, cujo objetivo era a transferência de recursos públicos para entidades de direito privado encarregadas de gerir o sistema. Nesse sentido, surgiram as Organizações Sociais por meio da Lei 9.737/98 e das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, por intermédio da Lei 9.790/99. Era a chamada publicização, propondo a transformação das autarquias e fundações públicas em organizações sociais (entidades públicas não estatais), e esse projeto, à época, contemplaria tanto as Universidades Federais como as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais.

Finalmente, em 27 de novembro de 1997, através do Decreto nº. 2.406, é regulamentada a Lei 8.948. Esse decreto definiu como seriam implantados os novos CEFETs. Mas a obra ainda não estava concluída. Tardamente, depois de todas as discussões feitas, audiências públicas realizadas, idas e vindas junto ao Congresso Nacional e de muitas das escolas já “cefetizadas”, percebeu-se que ficara um vazio

na transformação das ETFs em CEFETs, o motivo maior da transformação ainda era dúvida e não fora adequadamente contemplado em sua plenitude. Os CEFETs, mesmo ministrando cursos reconhecidamente superiores, não eram considerados como instituições de ensino superior, condição básica para sua permanência no sistema federal de ensino. Segundo Ramos (2006) a cefetização das escolas passava por esta tese:

[...] a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs pretendia evitar seu sucateamento, por dificultar tentativas de “estadualização”, [...] ou “privatização”. Isso se vinculava, especialmente, à implantação do Ensino Superior, que condicionaria sua permanência no sistema federal de ensino (RAMOS, 2006, p. 288).

De fato, o marco legal que dispunha sobre a organização do ensino superior brasileiro, Decreto nº. 3.860 de 09 de julho de 2001, não contemplava os Centros Federais de Educação Tecnológica. Assim, mais uma vez, os CEFETs saíram à luta, defendendo sua transformação em universidades tecnológicas, porém, sem perder sua concepção e identidade histórica, para o qual foram criadas.

Antecipando-se ao desenrolar dos acontecimentos, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) saiu na frente. Com competência e excelente articulação com as lideranças políticas do Paraná, consegue em 7 de outubro de 2005, com a edição da Lei 11.184 sancionada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, transformar-se na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). A grande conquista da transformação foi a garantia constitucional de continuar pertencendo à esfera federal.

Com a discussão da Universidade Tecnológica em andamento e a pressão dos demais CEFETs junto ao MEC para seguirem o mesmo caminho, o Executivo editou dois novos Decretos: um em 1º outubro de 2004, de nº 5.225, em que revogava alguns dispositivos do Decreto nº 3.860, reconhecendo os CEFETs como Instituições de Ensino Superior; e o Decreto de nº 5.773, com data de 9 de maio de 2006, dispondo sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação sequenciais no sistema federal de ensino. Esse ato revogou o artigo 1º do Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, dando-lhe nova redação. A partir de então, tardiamente, os CEFETs passaram a ser considerados “Instituições de Ensino Superior Pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se por atuação, prioritariamente, na

área tecnológica”. Mesmo com o reconhecimento, através do Decreto nº 5.224, que os CEFETs são instituições de ensino superior, continuou o movimento dos seus gestores pela sua transformação em Universidades Tecnológicas. Para aliviar a pressão existente, o Executivo editou a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, onde criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da aglutinação dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas e Agrotécnicas, suas respectivas Unidades de Ensino Descentralizadas e Escolas e Colégios Técnicos vinculados às Universidades Federais.

Dessa forma, as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas por Nilo Peçanha, chegaram ao século XXI após passarem por várias e profundas mudanças na sua concepção.

1 AS REFORMAS DO ESTADO, A IDEOLOGIA NEOLIBERAL, AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SEUS PRESUMÍVEIS DESDOBRAMENTOS PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

Antes da nossa reflexão e análise a respeito da temática central deste capítulo e os posteriores, é relevante que se faça uma retomada histórica de dois tópicos relacionados às questões postas: As reformas e evolução do Aparelho do Estado e as Constituições Federais. Temos a compreensão que “olhar para o passado” é uma adequada necessidade para o entendimento da multiplicidade e complexidade dos atos políticos e das mudanças que ocorrem no momento presente. Pois a explicação que se seguirá, “não é outra coisa senão a narração destes antecedentes, que mostra tudo o que a provocou, e pode ser ao mesmo tempo chamado de causas: as causas são os diversos episódios da trama” (VEYNE, 2008, p.84). O termo “explicação” para Veyne (2008, p.82), é adotado, ora numa acepção forte, onde explicar denota “atribuir um fato a seu princípio, ou uma teoria a uma outra mais geral, como fazem as ciências ou a filosofia”.

É muito presente no atual contexto a variedade de estudos, pesquisas e publicações que abordam a privatização da educação pública nos países da América Latina e Caribe e todos, de forma apropriada centram seu foco de análise no funcionamento da lógica do mercado no setor educacional, dentro de uma conjuntura, onde o colapso econômico e da reestruturação produtiva do capitalismo, provoca um aprofundamento da crise educacional. Dentre os autores que desenvolvem este trabalho citamos, entre outros, Adrião e Peroni (2005); Akkari, (2011); Coraggio (2009); Ferreira (2011); Neves (2002, 2004, 2006 e 2010); Sguissardi (2000, 2009); Oliveira (2003, 2005, 2006); Peroni (2003); Silva (2002); Teodoro (2011) e Tommasi (2009).

A partir da Conferência de Jomtien, ocorrida entre 5 e 9 de março de 1990, na Tailândia, tendo como co-patrocinadores as Agências multilaterais, como o Banco Mundial, BIRD, BID, CEPAL, UNESCO, USAID e UNICEF, impõem-se um modelo neoliberal para a educação mundial, enraizando uma crise educacional no final do século XX, com ramificações para o século XXI. Essa conferência, na concepção de Ramos (2005, p.36), “constitui-se num marco reordenador das políticas de educação básica nos países do Terceiro Mundo”. Santomé (2003) em sua publicação “A Educação em Tempos de Neoliberalismo” já comprovava que as

políticas neoliberais e conservadoras estariam demudando o sistema escolar em um mercado, recomendando um modelo de sociedade onde a educação ficasse reduzida a mais um bem de consumo.

Na Conferência de Jomtiem foi elaborada uma Declaração Mundial sobre Educação para Todos, contendo um Plano de Ação para satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem¹⁴. Dentre algumas metas previstas no Plano de Jomtiem, destacamos a erradicação do analfabetismo, universalização da educação básica, redução dos índices de evasão e repetência, *descentralização administrativa e financeira da educação, fortalecimento de alianças com outros seguimentos comunitários, entre eles as ONGS, empresas privadas e voluntariado (grifo nosso)*; Implantação da avaliação dos sistemas educacionais e dos docentes, através de indicadores de eficácia; implantação e desenvolvimento de ações para o ensino a distância, reestruturação das carreiras docentes. Sopesando que o Brasil é signatário da conferência, várias destas metas fizeram parte do Plano Decenal de Educação para todos, período de 1993 a 2003, do Plano Nacional de Educação, PNE, período de 2001 a 2010, são contempladas na LDB 9.394/96 e estarão presentes no PNE, período de 2011 a 2020, além de nortear, em muito, as políticas educacionais em curso no país. Esses tópicos fazem parte da política neoliberal para a educação, razão e foco da nossa abordagem doravante.

1.1 AS REFORMAS DO ESTADO

Guimarães (2003, p.59-63, *passim*) narra que após a gênese dos primeiros Estados Nacionais, ainda no final da Alta Idade Média, foram materializados os regimes absolutistas, onde a forma de governo distinguia-se pela concentração total do domínio em um único indivíduo com uma ausência completa de limitações ao exercício do poder. Esta representação de governo teve sua mais fiel representação nas monarquias da Europa ocidental nos séculos XVII e XVIII. Cabia ao soberano, de forma absoluta, instituir e cobrar impostos, julgar, nomear, demitir e comandar as forças armadas. O poder absoluto, caracterizado por uma forte hierarquização e uma extrema rigidez encontrava-se concentrado nas mãos do monarca, que fazia derivar diretamente de Deus sua autoridade sobre os homens e sobre as coisas incluídas nos limites dos seus domínios. O Destino dos indivíduos já estaria

¹⁴ Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 07 fev. 2013.

preestabelecido a partir do seu posicionamento na estrutura social hierarquizada e marcadamente estática. O Direito divino concedia ao monarca o poder temporal, enquanto o poder espiritual cabia ao chefe da Igreja.

Em conformidade com o autor, os movimentos revolucionários de cunho liberal que sacudiram a Europa em 1848, o incremento dos modos de produção capitalista, a revolução científica, a reforma protestante, a crise de legitimação do sistema feudal, a ascensão da classe burguesa, o desenvolvimento do comércio e o reflorescimento das cidades cooperaram para que houvesse um avanço de complexidade na sociedade como um todo, exigindo novas formas de organização social, política e econômica mais complexas.

Surge então o Estado Liberal.

O Estado Liberal passa a existir como antagônico do regime absolutista e se contrapõe ao que denominamos hoje de Estado Social ou do Bem Estar Social, cuja intervenção na sociedade deveria ser a mínima possível, buscando garantir a autonomia e as liberdades individuais, agora elevadas à condição de valor supremo e fundamental, em sua máxima extensão. Porém, o Estado Liberal garantia apenas uma igualdade formal entre as pessoas: “todos seriam iguais perante a lei, não cabendo ao Estado intervir na evolução da sociedade, que seria levada a cabo pelas ações de cada indivíduo na busca e defesa dos seus interesses” (GUIMARÃES, 2003, p.61).

Entretanto, no Estado Liberal, segundo o relato de Guimarães (2003), a despreocupação com o bem estar dos indivíduos é inegável, a lógica individualista do poder econômico e do mercado torna-se hegemônica nos mais variados campos da vida social, alastrando um regime de fortes disparidades sociais, marcado pela exploração impiedosa das classes trabalhadoras. Para diminuir as iniquidades e desigualdades presentes no cotidiano da vida social, através de uma ampla e contundente intervenção estatal na sociedade e principalmente na economia, surge o Estado Social, ou Estado do Bem Estar Social, conhecido também como Estado Providência.

Agora o Estado passa de mero garantidor da autonomia e das liberdades individuais, para ator de promoção social e organizador da economia. O Estado é responsável pela implementação das políticas públicas, capazes de promover um desenvolvimento social mais justo e solidário, garantindo, além da mera igualdade formal, uma igualdade concreta e material (GUIMARÃES, 2003, p.61).

A substituição do Estado Liberal pelo Estado Social tem como consequências um exagerado crescimento do Estado. Guimarães (2003) descreve que há um desenfreado aumento tanto do Aparelho do Estado como nas áreas de intervenção deste na sociedade, provocando uma crise desse modelo social em duas dimensões: crise fiscal e hiperjuridicização da vida social.

A crise fiscal é resultado do excessivo gasto do Estado, decorrente do aumento das atribuições estatais, tendo como efeito direto o endividamento dos cofres públicos. Adrião e Peroni (2005) complementando as ideias de Guimarães sobrepõem, do mesmo modo, que são duas as causas que levam à crise do Estado, das quais transladamos a primeira:

A primeira deve-se a um excessivo gasto gerado pela permanente necessidade de se legitimar por meio do atendimento às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal. Além disso, para essa lógica, as políticas sociais, por se constituírem em mecanismos de distribuição de riquezas, confrontavam-se com o direito à propriedade privada, razão pelo qual gerariam distorções indesejáveis nas sociedades de mercado e deveriam ser suprimidas (ADRIÃO e PERONI, 2005, p.138).

A segunda causa, na concepção de Adrião e Peroni (2005, p.138), reside na ação reguladora exercida pelo Estado na esfera econômica, prática, que atrapalhava o livre andamento do mercado, a qual, para Guimarães (2003, p.62), seria denominada de hiperjuridicização que se dá na medida em que “o direito passa a ser utilizado como instrumento normatizador da intervenção estatal na sociedade, regulando os mais diversos campos da realidade social, o que redundou na perda da coerência e eficácia por parte do ordenamento jurídico”.

É claramente perceptível que o colapso em cada um dos estágios do Estado, origina outra mutação com o desígnio de suplantar as dificuldades inerentes à conjuntura anterior. Não seria diferente com a crise do Estado Social, que propiciou outras opções de Estado para a sociedade com novas propostas e novos modelos de configuração, provavelmente nem tão novos assim, segundo Guimarães.

Verificamos, inclusive, o retorno de alguns dos antigos ideais liberais clássicos, agora adaptados à atual situação de globalização da Economia, decorrente de uma evolução espantosa do sistema de produção capitalista, que corroendo a semântica tradicional de termos como Estado Nação e soberania nacional, alastrou-se nos mais diversos campos da vida social e nos recantos mais diversificados do planeta. Essa nova configuração do liberalismo clássico, reflete-se no atual e tão difundido conceito de **neoliberalismo**, sob a égide do qual passam a ser defendidas posições como a do retorno a um modelo de Estado Mínimo e a revalorização suprema da autonomia individual em detrimento de práticas estatais intervencionistas (GUIMARÃES, 2003, p.62).

Portanto, com a crise¹⁵ do Estado que começa a configurar-se nos anos 80 do século XX, decorrente do esgotamento do modelo de desenvolvimento do capitalismo avançado dentro de uma conjuntura político-econômico-social, com o reaparecimento de antigos ideais liberais, as eleições de governos conservadores, como Margareth Thatcher (1979), na Grã-Bretanha e Ronald Reagan (1980) nos Estados Unidos, são uma resposta à crise do Estado de Bem Estar Social, que se refletira, posteriormente, no Brasil. Costa explica os acontecimentos:

Diante da conjuntura adversa, os dois governos [Grã Bretanha e Estados Unidos da América] elegeram como um dos principais itens de suas agendas neoliberais justamente a reforma do Estado. Esse ponto ganhava centralidade em função do diagnóstico que os economistas liberais faziam da crise econômica que se configurava na segunda metade dos anos 1970 (COSTA, 2010, p.136).

Nesse contexto, surge o Neoliberalismo, que se torna gradualmente a nova ideologia, a nova homilia da economia política global, com o desígnio de estabelecer condições para a concretização do excedente econômico potencial. Na concepção de Ramos (2005, p.32) o neoliberalismo se “instaurou como ideologia e prática; modo de compreender e agir; forma de gestão do mercado e poder político; concepção do público e do privado; ordenação da sociedade; e visão de mundo”.

O Neoliberalismo tem como desígnio satisfazer a incondicional independência do âmbito econômico. Na concepção de Almeida (2003, p.119), o Estado neoliberal até procura afiançar a igualdade política a seus cidadãos, traduzido aqui pelas possibilidades de elegerem seus representantes ou serem eleitos, porém, o Estado não pode intrometer-se no mercado econômico. No entanto, Almeida alerta que “apesar de atualmente estar sendo considerado pela mídia e por muitos políticos brasileiros como o sistema do momento, ainda existem sérias dúvidas sobre a capacidade do neoliberalismo de resolver problemas sociais” (ALMEIDA, 2003, p.119).

Desse modo, a doutrina neoliberal se impõe como solução para todas as crises e problemas do Estado, propondo no seu ideário ideológico, um sistema econômico com a mínima intervenção do Estado, deixando o mercado se autorregular; alvitando que o mercado, através da lógica mercantil, tem a competência de suplantiar as falhas do Estado, estendendo esta compreensão na

¹⁵Peroni (2000, p.2), no artigo O Estado Brasileiro e a Política Educacional dos Anos 90, esclarece que “ao contrário do pensamento neoliberal que afirma que a crise está no Estado, trabalhamos com a tese de que o Estado não mais conseguiu contornar a crise do capitalismo”.

gestão pública em todas as instâncias da governança estatal, como forma de torná-las mais eficientes e produtivas.

Isso posto, foi implantado um amplo projeto de reforma do Estado brasileiro e do seu aparato administrativo. A justificativa partia do modelo de Estado previsto na Constituição Federal, cuja “hipertrofia seria responsável pela sua inoperabilidade” e uma crítica ao direito administrativo brasileiro, “cujo modelo extremamente burocrático e formalista seria responsável pela configuração de um aparelhamento administrativo, inflacionado e ineficaz” (GUIMARÃES, 2003, p. 65).

Explica-se a posição do autor se observarmos que a Constituição Federal de 1988, designada também de “Constituição Cidadã” é em muitos aspectos uma Constituição do Estado Social, pródiga nas liberdades civis, nos direitos do cidadão e nas garantias sociais. Porém, como Carta Maior da Nação, ficou em aberto o desafio da implementação das conquistas sociais por ela afiançados, como direitos alienáveis do cidadão brasileiro. Quando instituída no ano de 1988, na euforia das mudanças que ocorriam no país, o Estado brasileiro passava por uma histórica transformação, saía do Estado ditatorial e intervencionista, rumo a um modelo de Estado Democrático e de Direito, e a Constituição Federal, à época, não conseguiu estabelecer uma fonte de investimentos nas áreas demandadas, acarretando grandes déficits públicos em todas as instâncias governamentais (federal, estadual e municipal). Na explicação de Fernandes (2003), no momento em que a Constituição de 1988 adotou a forma do Estado Democrático de Direito no seu art. 1º, isso denota que:

[...] o cenário político brasileiro, em resposta [...] as graves distorções causadas, num primeiro momento, pelo Estado Liberal e, em um segundo momento, pelo Estado Social, preconiza a participação popular no processo político, nas decisões de governo. O Estado Democrático de Direito é também aquele que, sem neutralizar a iniciativa privada, mas ao contrário, fomentando-a, coordenando-a, fiscalizando-a, atua de forma a diminuir as desigualdades sociais e a levar a toda a coletividade o bem-estar social. [...] a todos os setores da sociedade deve ser dada a oportunidade de participação, diminuindo ainda mais as barreiras entre Estado e Sociedade com a multiplicação de interesses a serem protegidos (FERNANDES, 2003, p.198).

Nesse contexto de governos cada vez mais reféns das políticas do Estado Social, imersos em homéricas dívidas, e tendo como pano de fundo a Constituição Federal, surge mais um pretexto para a implantação da Reforma do Estado. Na justificativa de Pereira (1995) disponível no Plano Diretor da Reforma e Aparelho do Estado – Pdrae, temos a seguinte explicação:

[...] Constituição de 1988, a um retrocesso burocrático sem precedentes. Sem que houvesse maior debate público, o Congresso Constituinte promoveu um surpreendente engessamento do aparelho estatal, ao estender para os serviços do Estado e para as próprias empresas estatais praticamente as mesmas regras burocráticas rígidas adotadas no núcleo estratégico do Estado. A nova Constituição determinou a perda da autonomia do Poder Executivo para tratar da estruturação dos órgãos públicos [...] e retirou da administração indireta a sua flexibilidade operacional, ao atribuir às fundações e autarquias públicas normas de funcionamento idênticas às que regem a administração direta (PEREIRA, 1995, p.21).

As mudanças que se sucederão terão como período temporal a última década do século XX e início do século XXI. “Com o Governo Collor e Itamar Franco inicia-se a cega adesão à doutrina neoliberal”, de acordo com a análise de Frigotto (2010, p.31), confirmando que a partir de então, o “debate político e econômico são substituídos pelo discurso técnico-gerencial e pelo ideário do ajuste, descentralização, flexibilização e privatização”. Costa, ao corroborar com nosso atendimento, ainda afirma que:

A reforma gerencialista começou no Brasil, de forma intuitiva e errática, em 1990, quando da posse do governo de Fernando Collor de Mello, que realizou uma série de remanejamentos estruturais, intensificou o programa de privatizações e pretendeu implementar reformas constitucionais de cunho liberalizante (COSTA, 2010, p.217-218).

Nos oito anos subsequentes do Governo de Fernando Henrique Cardoso, este ideário teve consequências práticas e de forma competente seguiu os ditames do Consenso de Washington¹⁶ a exemplo do seu antecessor, informam Sguissardi (2009) e Frigotto (2010), e a “cartilha do ajuste dos países dependentes para

¹⁶A expressão Consenso de Washington, nasceu em 1989, no bojo do reaganismo e tatcherismo, máximas expressões do neoliberalismo, criada pelo economista inglês John Williamson, ex-funcionário do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Numa conferência do Institute for international Economics, em Washington, Williamson listou um conjunto de medidas, composto por dez regras/pontos básicos, tidos como consensuais, que o governo dos Estados Unidos preconizava para a crise econômica dos países da América Latina. Por decisão do Congresso norte-americano, as medidas do Consenso de Washington foram adotadas como imposições na negociação das dívidas externas dos países latino-americanos. Acabaram se tornando o modelo do FMI e do Banco Mundial para todo o planeta. Os dez pontos básicos são: (I) Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público; (II) Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura; (III) Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; (IV) Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; (V) Taxa de câmbio competitiva; (VI) Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia; (VII) Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; (VIII) Privatização, com a venda de empresas estatais; (XIX) Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; (X) Propriedade intelectual.

adequação aos objetivos dos centros hegemônicos do sistema capital mundial” (FRIGOTTO, 2010, p.31).

No governo FHC, as reformas estão centradas no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, e na Câmara da Reforma do Estado, tendo como ideólogo-mor no Brasil o então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, denominando-se “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, com a intenção de redefinir o papel do Estado, retirando do mesmo a responsabilidade direta do desenvolvimento econômico e social. De acordo com Barbado (2003, p.305), redefinição do papel do Estado denota que “a produção de bens e serviços é abandonada para então fortalecer-se o Estado na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. [...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado”.

No Governo Lula, que deveria representar uma ruptura com o governo anterior, há o prosseguimento dessas políticas públicas, evidenciadas na elaboração e edição do documento “Política Econômica e Reformas Estruturais”, pelo Ministério da Fazenda, em abril de 2003, tendo como Ministro Antônio Palocci Filho. O Documento contempla as metas e fins do Governo Lula, nas áreas social e econômica, e segundo Guimarães (2003, p.66) se “encaixa no mesmo contexto que influenciou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”. O documento tem como objetivo:

Apresentar as prioridades da agenda econômica do Ministério da Fazenda [...] e apontar como estas prioridades se inserem no contexto de mudança do País. [...] apresenta um diagnóstico resumido dos principais problemas econômicos atuais e analisa os impactos sociais da estrutura tributária, assim como a compatibilização entre a eficácia dos gastos sociais da União e as limitações econômicas ora enfrentadas. As restrições macroeconômicas herdadas e os princípios da política econômica que vem sendo adotada pelo governo também são discutidos, servindo de cenário para a apresentação das propostas de reformas institucionais para o mercado de crédito que visam ao aumento da eficácia da política econômica e irão contribuir para a retomada do desenvolvimento econômico. O documento sistematiza a agenda inicial de reformas. Essa agenda deverá ser posteriormente complementada por mudanças institucionais em áreas igualmente centrais para a melhoria do funcionamento da atividade econômica, como o setor de seguros e mercado de capitais, e por reformas e projetos específicos a serem encaminhados pelas demais áreas de governo, que têm como objetivo melhorar as condições de vida da população através da retomada do crescimento econômico e a melhoria da distribuição de renda (BRASIL, 2003).

Frigotto (2005, p.14) comenta que, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, houve uma continuidade da política econômica monetarista centralizada no ajuste

fiscal e na reedição de políticas focalizadas no campo social e educacional. Segundo Frigotto, “no plano político, a cada dia aprofunda-se a divisão do campo da esquerda, que poderia ser uma base para mudanças nas estruturas que geram a desigualdade social e educacional”. Frigotto ainda justifica os acontecimentos, esclarecendo que no governo Lula percebe-se:

[...] a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção dos seus interesses. Mas também pode revelar a timidez política do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa, cujo corte exige reformas estruturais concomitantes [...] com políticas distributivas e emancipatórias (FRIGOTTO, 2005, p.52).

Posteriormente, em 2007, ainda no governo de Luís Inácio Lula da Silva, teremos uma nova “proposta” para Reforma e Organização Administrativa Brasileira. Em 10 de dezembro de 2007, foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria de nº 426, de 6/12/2007, oriunda do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, posteriormente alterada pela Portaria nº 84 de 23/04/2008, instituindo uma comissão de alto nível, formada por 7 renomados juristas brasileiros¹⁷, e que teve como objetivo formatar um anteprojeto de lei para o Ministro Paulo Bernardo e ao Secretário Marcelo Viana Estevão Moraes. Essa comissão, concluiu seus trabalhos em 16 de julho de 2009.

Oportuno apontar que, dos trabalhos dessa comissão, foi publicado o livro “**Nova Organização Administrativa Brasileira**”, que tem a apresentação feita pelo Ex-Ministro do Planejamento, Orçamento e Gestão do Governo Lula, Paulo Bernardo, e a introdução escrita pelo ex-ministro do Ministério de Planejamento e Reforma do Estado – MARE – Luiz Carlos Bresser Pereira, quando nomeia os membros da Comissão como os “sete eminentes administrativistas”.

Na apresentação, o Ministro Paulo Bernardo esclarece que o “Anteprojeto de Lei Orgânica da Administração Pública Federal e Entes de Colaboração” têm como objetivo servir de referência para a consolidação do novo desenho institucional emergente na administração pública brasileira. Elucida o Ministro Paulo Bernardo que o Anteprojeto não é uma simples lei de estruturas e organização, mas a definição jurídico-legal dos entes que constituem a administração pública. Acrescenta que o Anteprojeto avança além do escopo tradicional da atuação estatal, para possibilitar a plena incorporação ao arcabouço jurídico-legal dos novos

¹⁷ Almiro do Couto e Silva, Carlos Ari Sundfeld, Floriano de Azevedo Marques Neto, Maria Coeli Simões Pires, Maria Sylvia Zanella Di Pietro (Presidente da Comissão), Paulo Modesto (Secretário-Geral) e Sérgio de Andréa Ferreira.

modelos e instrumentos de prestação de serviços públicos, que se desenvolveram nos últimos anos, a exemplo das **organizações sociais e das organizações da sociedade civil de interesse público** (*grifo nosso*), resgatando o setor paraestatal para revigorá-lo em sintonia com as emergentes experiências de parceria entre o Estado e os serviços sociais autônomos (MODESTO, 2009, p.11).

Bresser Pereira, na apresentação do livro, conclui que o Anteprojeto é inovador, sendo mais que uma lei orgânica porque aumenta o escopo de sua regulamentação para as entidades paraestatais, tão mal reguladas segundo Bresser, e principalmente para as entidades de colaboração com o poder público, ou seja, para as organizações públicas não estatais, que vêm se tornando tão importantes para a transformação do velho Estado Liberal efetivo em um Estado também social e eficiente (MODESTO, 2009, p.14).

O que se pode constatar é que mesmo, em um governo de esquerda, como o de Luís Inácio Lula da Silva, a agenda neoliberal continuou presente e orientando algumas ações de governo. Neste sentido, Leher a exemplo de Frigotto, corroboram com a nossa afirmação:

Analizando as medidas implementadas até o momento, é possível constatar que as políticas dos organismos internacionais seguem guiando os cérebros do governo Lula da Silva. Com efeito, a modernização do MEC coincide no fundamental com as agendas do Banco Mundial, do BID e da CEPAL para as instituições de educação superior públicas latino-americanas (LEHER, 2005, p.21).

Serão muitas e várias as transformações de ordem econômica, social, política que “varrerão” o Brasil neste período, com reflexos ainda até os dias atuais, e todas implementadas e articuladas com os organismos internacionais e contempladas pela agenda neoliberal. Legitimando o nosso entendimento apusemos a posição de Ramos (2005, p.32), elucidando que em larga medida, intensificaram-se as políticas de modernização e racionalização, assim como as de desregulamentação, desestatização e liberalização preconizadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e outras Agências internacionais. Fernandes complementa as transformações que estarão sendo objeto da Reforma Administrativa Brasileira:

[...] a reforma vem trazer um amplo projeto de privatizações, para reduzir o tamanho do aparelhamento administrativo; de quebra de monopólios, para tornar competitivas atividades que vinham sendo exercidas com exclusividade; de delegações de serviços; enfim, um amplo projeto de criação de parcerias entre Estado e Sociedade na prestação de serviços até

pouco considerados de exclusividade do Estado na sua prestação (FERNANDES, 2003, p. 186).

Assim, em 1995 nasce o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, implementando uma administração pública gerencial, “flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão, com um controle de resultados e maior autonomia do administrador” (FERNANDES, 2003, pg. 187).

1.2 PLANO DIRETOR DA REFORMA DO APARELHO DO ESTADO DO GOVERNO FHC

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado - Pdrae¹⁸ deve ser entendido como parte de um procedimento de transformações nas relações entre Estado e Sociedade, que não teve simplesmente seu início no ano de 1995, mas sim, começa a ser gestado muito antes, durante o governo Sarney, perpassando os seus sucessores Fernando Collor de Mello, Itamar Franco, culminando no ano de 1995 no Governo de FHC, porém não se esgotando ali, mas sim, estendendo suas ramificações e alcances aos governos posteriores. Almeida (1999) aponta que com o Programa de Privatização e a instituição do Conselho Interministerial de Privatização, o governo Sarney, em 1985, dava prosseguimento ao programa de desestatização, implantando ainda no último Governo Militar.

O processo de reforma do Estado brasileiro vem ocorrendo de maneira vacilante por toda a década de 90, período este identificado com uma forte liberalização econômica e social. A reforma gerencial proposta em 1995 pode, assim, “ser considerada consequência natural desse processo, pois o Estado não opera no vácuo social, e sim nas suas múltiplas relações com as forças econômicas e sociais” (VERONESE, 2011, p.31).

Veronese (2011, p.30), esclarece que as expressões “Reforma do Estado”, “Reforma Administrativa”, “Reforma do Aparelho do Estado” e “Reforma Gerencial”, são denominações que não devem ser confundidas, pois podem designar situações diferenciadas. De acordo com o autor:

Reforma do Estado busca rotular as grandes alterações sociais e econômicas que marcaram o Brasil em alguns períodos históricos definidos, com especial atenção aos impactos destas mudanças no Estado [...]; Reforma Administrativa [...] designa as propostas de alterações no

¹⁸Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/colecao/plandi.htm>. Acesso em: 28 dez. 2010.

funcionamento das máquinas administrativas estatais [...] alterações no sentido geral do funcionamento dos sistemas estatais [...]; Reforma do Aparelho do Estado [...] pode ser lida como equivalente à Reforma Administrativa; Reforma Gerencial [...] explicita um movimento acadêmico de teóricos que buscam propor, na prática, soluções para as Reformas Administrativas contemporâneas. Tal movimento atende por “managerialism” sendo vertido ao português como “gerencialismo”. Designa então o termo, as Reformas Administrativas que absorvem os princípios e os conceitos do chamado paradigma “gerencialista”, na administração pública [...] (VERONESE, 2011, p.30).

O Pdrae descreve as diretrizes básicas para as mudanças que deverão ser efetuadas tanto no aparelhamento administrativo do Estado como no próprio modelo estatal brasileiro. Na Apresentação do Pdrae, Fernando Henrique Cardoso traça os objetivos para a implementação da reforma:

Com a finalidade de colaborar com esse amplo trabalho que a sociedade e o Governo estão fazendo para mudar o Brasil, determinei a elaboração do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, que define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. O grande desafio histórico que o País se dispõe a enfrentar é o de articular um novo modelo de desenvolvimento que possa trazer para o conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor. Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar. Este “Plano Diretor” procura criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais [...] (CARDOSO In: BRASIL 1995, p.6).

Para Veronese (2011, p.31), o governo FHC propõe uma reforma administrativa do tipo “gerencialista”, influenciado pelas ideias internacionais sobre a temática, partindo do princípio de que a crise dos Estados Nacionais, dos anos 70 e 80, impactam diretamente nas áreas econômica, jurídica, administrativa e social.

Na concepção de Pereira (1998, p.95), a Reforma Gerencial da administração pública está fundamentada em uma ideia de Estado e das funções do seu papel, devendo ainda responder “quais as atividades deve realizar diretamente, quais deve apenas financiar ou promover e quais as que não lhe competem”.

Isto posto, Pereira delimita três áreas de atuação para o Estado: (I) Atividades exclusivas; (II) Os serviços sociais e científicos não-exclusivos ou competitivos e (III) a produção de bens e serviços para o mercado.

Pereira (1998, p.102) apõe que, dentre as atividades exclusivas do Estado há que se estabelecerem outros dois outros seguimentos: O Núcleo Estratégico, responsável pela elaboração e definição das políticas públicas, e as Unidades Descentralizadas, com a responsabilidade de execução das políticas públicas. O Setor de Serviços não Exclusivos, que aqui transcrevemos, é aquele que abre a

possibilidade para que as Escolas Técnicas e Universidades públicas possam atuar como organizações públicas não estatais, podendo ser submetidas ao processo de publicização. Segundo o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, este seguimento:











Corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida em que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus (BRASIL, 1995, p.41).

Já as atividades de “Produção de Bens e Serviços para o Mercado”, cujo encaminhamento seria de “privatização” é aquele que corresponde à área de atuação das empresas. De acordo com o Pdrae de 1995:

É caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado como, por exemplo, as do setor de infraestrutura. Estão no Estado seja porque faltou capital ao setor privado para realizar o investimento, seja porque são atividades naturalmente monopolistas, nas quais o controle via mercado não é possível, tornando-se necessário no caso de privatização, a regulamentação rígida (BRASIL, 1995, p.42).

Veronese (2011, p.38-39) elucida que para o Pdrae, “as empresas públicas já teriam cumprido o seu histórico papel”, razão da opção pelo plano, na sua privatização, para que possam operar na lógica do mercado; Já os serviços não exclusivos (Escolas Técnicas, Universidades, Museus etc.), submetidos ao processo de publicização, fariam parte da propriedade pública não estatal, e que “estaria identificada com o interesse público, revestindo-se de uma natureza híbrida, entre o privado e o estatal”. O quadro 1, a seguir, elucida na compreensão da proposta do Pdrae.

QUADRO 1 - SETORES DO ESTADO, FORMAS DE PROPRIEDADE E DE ADMINISTRAÇÃO E INSTITUIÇÕES.

		FORMAS DE PROPRIEDADE			FORMAS DE ADMINISTRAÇÃO		INSTITUIÇÕES
		ESTATAL	PÚBLICA NÃO ESTATAL	PRIVADA	BUROCRÁTICA	GERENCIAL	
ATIVIDADES EXCLUSIVAS DO ESTADO	NÚCLEO ESTRATÉGICO Congressos, Tribunais Superiores, Presidência, Cúpula dos Ministérios.						Secretarias Formuladoras de Pol. Públicas Contrato de Gestão
	UNIDADES DESCENTRALIZADAS Polícia, Regulamentação, Fiscalização, Fomento da Área Social e Científica, Seguridade Social.						Agências Executivas e Reguladoras
	SERVIÇOS NÃO EXCLUSIVOS Escolas, Hospitais, Centros de Pesquisa, Museus.		 				Organizações Sociais
	PRODUÇÃO PARA O MERCADO Empresas Estatais			 			Empresas Privadas
Fonte: BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. <i>Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado</i> . Brasília, MARE-Câmara da Reforma do Estado, 1995. p.48							

Na realidade, todas as propostas de transformações e mudanças que se sucedem entre Estado e sociedade, orientadas pelo Pdrae, estão recomendadas pelo Consenso de Washington, em atendimento a uma nova ordem econômica globalizada para regulamentação do campo social. Valdemar Sguissardi acrescenta:

[...] Os organismos multilaterais, isoladamente ou reunidos em torno do Consenso de Washington, há quase uma década articulam sua compreensão desse desafio e fazem escolhas e recomendações a respeito das mudanças que deveriam ser promovidas para garantir seus propósitos salvacionistas. [...] seus diagnósticos e prognósticos são perfeitamente adequados às soluções neoliberais vislumbradas para a crise do Estado do Bem-Estar; soluções que atendem os ditames das políticas macroeconômicas objetivando a reforma do Estado e a estruturação da produção capitalista; soluções que, muito mais do que nos países cênicos, “devem” ser implementadas nos países periféricos como Chile, Argentina, Brasil e outros (SGUISSARDI, 2009, p.16).

Dentro dessa lógica, o que se seguiu na reforma do Estado brasileiro, foi o reordenamento do seu papel e das suas funções, reduzindo sua intervenção na economia e nas suas próprias dimensões, privatizando empresas e serviços,

reduzindo o gasto público e provocando um maior investimento de capital nas finanças públicas do Estado, conforme “recomendava” o Consenso de Washington.

No Pdrael, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, ao apregoar suas ideias a respeito, vai ao encontro das posições de Adrião e Peroni (2005), ao apontarem que “para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado” tendo em vista que as autoras defendem uma tese contrária de que, “a crise atual não se encontra no Estado, é uma crise estrutural do capital. As estratégias de superação da crise como o Neoliberalismo, a Globalização, a Reestruturação Produtiva e a Terceira Via é que estão redefinindo o papel do Estado”.

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais [...] (CARDOSO, 1995, p.6).

Percebe-se claramente, na apresentação do Pdrael, o comprometimento do Governo FHC, com as políticas emanadas pelos organismos internacionais, sendo o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), responsável pela sua elaboração cabendo ao Ministro Bresser Pereira, coordenar no país, as mudanças que viriam a curso.

Entre as várias mudanças propostas e em andamento, o Ministério da Educação e o Ministério da Administração e da Reforma do Estado voltam-se para a área de educação, com o entendimento de que, a área educacional é um “serviço” não exclusivo do Estado. Assim, as Instituições Federais de Ensino (IFEs) poderiam ser transformadas em um novo tipo de entidade não estatal, denominada no Plano de Diretor de Reforma do Estado como “organizações sociais”, consideradas como organizações públicas não estatais, ou seja, fundações de direito privado. Era o início da chamada publicização. Segundo Bresser Pereira:

O primeiro projeto é o da descentralização dos serviços sociais do Estado, de um lado para os Estados e Municípios, de outro, do aparelho do Estado propriamente dito para o setor público não estatal. Esta última reforma se dará através da dramática concessão de autonomia financeira e administrativa às entidades de serviço do Estado, particularmente de serviço social, como as *universidades*, as *escolas técnicas*, os *hospitais*, os *museus*, os *centros de pesquisa* e o *próprio sistema da previdência*. Para isto, a ideia é de criar a possibilidade de essas entidades serem

transformadas em “organizações sociais”- *grifo nosso* (BRESSER, 1995, p.12).

Possível de constatação no parecer do ministro Bresser Pereira, que as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, as Universidades Federais, os Centros de Pesquisa, entre outros seguimentos, estão contemplados para serem guindados a Organizações Públicas não Estatais, o que para o Jurista Inocêncio Mártires Coelho, *apud* Sguissardi (2009, p.34), em parecer exarado ao Senhor Reitor da UNB, na ocasião, significa tratar-se de fato de uma verdadeira privatização do ensino público, ministrado pela união. Dessa forma, tendo como plano de fundo a educação como uma atividade não exclusiva do Estado, há uma ampla expansão do setor privado na área educacional, como consequência um estreitamento entre o público e o privado, ocorrendo grandes alterações, principalmente para o ensino público superior abrangendo, sobretudo, a gestão e o financiamento das instituições públicas federais.

O Pdrae, na introdução, esclarece que o Estado deve ser visto apenas como promotor e regulador das atividades econômicas e sociais pela via da produção de bens e serviços e que a reforma do Estado denota transferir para o seguimento privado todas as atividades possíveis de serem controladas pelo Mercado, entre elas as atividades educação, cultura e pesquisa científica, conforme o documento, que aqui transladamos:

Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização” (BRASIL, 1995, p.12).

Quando aborda a questão da Publicização e das Organizações Sociais, ficam bem delineadas as entidades que serão aí contempladas, como as Universidades e principalmente as Escolas Técnicas Federais, instituições estas últimas, focadas neste estudo. De acordo com o Pdrae:

A transformação dos serviços não exclusivos estatais em organizações sociais se dará de forma voluntária, a partir da iniciativa dos respectivos ministros, através de um Programa Nacional de Publicização. Terão prioridade os hospitais, as universidades e escolas técnicas, os centros de pesquisa, as bibliotecas e os museus (BRASIL, 1995, p.60).

Di Pietro (2002, p.35), que posteriormente fará parte da Comissão dos “Sete Eminentes Administrativistas” entende que a Constituição de 1988, permite que determinados serviços da ordem social, não são exclusivos do Poder Público. De conformidade com a autora “os serviços públicos sociais, em especial saúde e ensino, ficou consagrada a dupla possibilidade: prestação pelo Poder Público, com a participação da comunidade, ou prestação pelo particular”. Dessa forma a autora aquiesce com o Pdrael, intuindo que para o setor de serviços não exclusivos é possível o programa de publicização. Segundo a autora:

O programa de publicização, transformando as atuais autarquias e fundações públicas em organizações sociais (públicas não estatais), as quais, mediante contratos de gestão com o poder público, receberão dotações orçamentárias; tais entidades serão controladas pela própria sociedade; serão financiadas pelo Estado, mas com a participação minoritária da própria sociedade, mediante compra de serviços e doações. O objetivo expresso é o de aumentar a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor – *grifo nosso* (DI PIETRO, 2002, p.46).

Apesar de todo o aparato legal existente, o projeto das organizações sociais tem sido objeto de muitas discussões, pró e contra sua implementação. O Próprio Bresser Pereira (1998, p. 245) reconhece a resistência ao projeto por “certos setores corporativos do funcionalismo que se pretendem de esquerda, e alguns juristas comprometidos com uma visão estritamente burocrática da administração pública”.

Quando a proposta das organizações sociais foi lançada, no início de 1995, o Ministério da Educação viu inicialmente de forma positiva a ideia. Entretanto, diante de uma forte reação de vários reitores de universidades federais que preferiram a crítica ideológica – principalmente a afirmação de que se estava “privatizando” a universidade – em vez do debate, o Ministério da Educação, embora concordando com o diagnóstico e com a necessidade de tornar as universidades mais autônomas, e responsáveis, resolveu retirar seu apoio ao projeto, argumentando que este era muito genérico, sendo necessário um projeto mais específico para conceder autonomia às universidades (PEREIRA, 1998, p.245-246).

É relevante que se esclareça que, assim como os Reitores das Universidades Federais alimentavam uma forte resistência ao projeto, os Diretores Gerais das então Escolas Técnicas Federais, com muito menor poder de dissuasão, articulavam-se com todos os seguimentos políticos possíveis na busca de apoio e procurando opor total resistência ao projeto desviando-se, na medida do possível, de todas as ações e discussões postas. Na época, o CONDITEC – Conselho dos Diretores das Escolas Técnicas Federais – com uma representação de somente 23 membros, em várias reuniões feitas com a então Secretária Executiva do MARE e Ex-Ministra da Administração Federal e Reforma do Estado, Claudia Costim, então

porta-voz do Ministro Bresser Pereira e responsável pela implantação das Organizações Sociais, manifestava-se frontalmente contrário à proposta. Paralelamente, travava-se outra luta: a CEFETIZAÇÃO das Escolas Técnicas Federais, tema este anteriormente já abordado neste trabalho.

1.3 POLÍTICA ECONÔMICA E REFORMAS ESTRUTURAIS NO GOVERNO LULA.

Ao final do Governo FHC, no dia 23 de julho de 2002, o então candidato Luís Inácio Lula da Silva publica um documento intitulado “Compromisso com a Soberania, o Emprego e a Segurança do Povo Brasileiro”. Analisando-se o documento percebe-se já no seu início uma incongruência. Ao mesmo tempo em que o então candidato Lula aponta os avanços do país nos últimos anos, faz severas críticas ao Governo de Fernando Henrique Cardoso. Lula da Silva (2002, p. 2) reconhece que a indústria, agricultura e a agroindústria brasileira encontram-se entre as mais avançadas e competitivas do mundo. Distingue o candidato Lula que o Brasil, como nação industrial, é capaz de cobrir todos os setores da econômica, desde os tradicionais até os setores de ponta, produzindo aviões, automóveis e bicicletas, centrais telefônicas, máquinas agrícolas, aço e calçados, vacinas, remédios, alumínio e tecidos, além de eletrodomésticos, derivados de petróleo, cimento, vidro e papel. Aponta para a nossa biodiversidade, como sendo uma fonte inesgotável de recursos e abaliza nosso seguimento de serviços, como sendo constituído por “uma rede comercial moderna e de grande porte”. Além destas questões “físicas e materiais”, Lula também reconhece a potencialidade do povo brasileiro, constituído por uma classe trabalhadora experiente e qualificada que, ao longo da história, tem dado provas de capacidade produtiva e virtude republicana. Conclui seu pensamento anunciando que “possuímos as condições necessárias para o desenvolvimento de um robusto mercado interno de massas, com a inclusão de milhões de brasileiros hoje excluídos do consumo”.

Do mesmo modo que exalta as virtudes do país e da sua população, faz severas críticas ao Governo de FHC, o qual, na sua versão, “virou as costas ao potencial do país e renunciou a qualquer estratégia nacional de desenvolvimento”. Entende Lula da Silva (2002, p.2) que o Brasil não deve e nem é desejável que se feche para o mundo, já que tanto no “plano econômico quanto político e cultural o Brasil está fortemente entrelaçado com outras nações e queremos que os laços se

aprofundem cada vez mais”. Porém nas suas análises e propostas, Lula acrescenta ao documento que “esses vínculos não serão nada positivos se continuarmos, como nos últimos anos, a reboque de projetos alheios aos interesses nacionais. Isto é, se nos limitarmos a aplicar de modo servil receitas dogmáticas de terceiros, que, aliás, não são aplicadas em seus países de origem”.

Interessante ressaltar que mesmo com as críticas feitas ao Governo FHC, Lula da Silva (2002, p.5) veladamente deixa transparecer a necessidade de preservação das políticas econômicas do Governo de Fernando Henrique Cardoso, mesmo que seja somente no início do seu mandato, ao afiançar que:

Quando falamos em preservar os atuais instrumentos de controle macroeconômico, queremos reafirmar que, na transição para o novo modelo, não nos faltará responsabilidade. Não se pode resolver em oito dias o que não foi resolvido em oito anos. Mas as mudanças começarão desde o primeiro dia do novo governo (LULA DA SILVA, 2002, p.5).

Lima (2007) corrobora nosso entendimento, acrescentando que o documento de Lula, ao mesmo tempo em que critica o governo FHC, indica a necessidade de preservação de suas políticas econômicas durante o período de transição. De acordo com a autora

O documento criticava o governo Cardoso, no que se refere ao aumento do desemprego e da fome e pela inserção subordinada do país na economia mundial, indicando a necessidade de retomada do crescimento econômico com base no fortalecimento da agricultura e da indústria nacionais, garantindo, desta forma, o desenvolvimento do mercado interno. Simultaneamente, o documento indicava a necessidade de preservação da política econômica do governo Cardoso durante o período de transição para o progresso e a justiça social (LIMA, 2007, p.111).

March (2012, p.65), na mesma linha de raciocínio, tem como entendimento que as políticas econômicas do então candidato Lula, “desde a campanha eleitoral para 2002 houve o compromisso explícito de manutenção da política econômica e com os acordos e contratos firmados, expressa na ‘Carta aos Brasileiros’, que melhor seria se intitulada ‘Carta ao capital’”.

A este primeiro documento do então candidato Luís Inácio Lula da Silva, seguem-se outros dois, um do Partido dos Trabalhadores, cognominado “*Concepção e Diretrizes do Programa de Governo do PT para o Brasil: A Ruptura Necessária*” e outro da Coligação¹⁹ Lula Presidente, conhecido como “*Programa de Governo um Brasil para todos: Crescimento, emprego e inclusão*”, ambos editados em 2002, já

¹⁹ A “Coligação Lula Presidente” era formada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido Liberal (PL), Partido da Mobilização Nacional (PMN) e Partido Comunista Brasileiro (PCB).

no calor da campanha eleitoral. O primeiro documento, constituído por 76 itens, distribuídos ao longo de 21 páginas, sugere um total rompimento com as políticas econômicas do governo de Fernando Henrique Cardoso, bem como uma rescisão aos interesses e humores do capital financeiro globalizado, ao mesmo tempo em que propõe um regime de governo “democrático e popular”, capaz de “operar uma efetiva ruptura global com o modelo existente, estabelecendo as bases para a implementação de um modelo de desenvolvimento alternativo”, “sustentado num novo contrato social, fundado num compromisso estratégico com os direitos humanos, na defesa de uma revolução democrática no país” (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2002, p.5 -16).

O documento da coligação segue com a ideia anterior, do total rompimento com as políticas do governo FHC, compreensível para o momento em que a corrida presidencial já está em andamento no Brasil. Almeida tem uma apropriada explicação para este procedimento.

Aqui tem início o estilo habitual de se fazer política: uma recusa peremptória de uma situação existente (o “atual modelo”), que não é definido nem nunca formalizado em seus componentes. Basta a condenação sem apelo. Pode-se recusar o procedimento do ponto de vista analítico, mas cabe reconhecer sua eficácia política (ALMEIDA, 2004).

O Programa da Coligação é constituído de 72 páginas e abrange quatro grandes temas: (I) Crescimento, Emprego e Inclusão Social; (II) Desenvolvimento, Distribuição de Renda e Estabilidade; (III) Inclusão Social e (IV) Infraestrutura e Desenvolvimento Sustentável. O documento parte da necessidade de se operacionalizar um novo “contrato social” firmado entre a sociedade e o Estado capaz de favorecer “o nascimento de uma cultura política de defesa das liberdades civis, dos direitos humanos e da construção de um País mais justo econômica e socialmente permitirá aprofundar a democratização da sociedade, combatendo o autoritarismo, a desigualdade e o clientelismo” (p.2).

Esclarece que acordos e contratos em vigor não serão revogados, e os compromissos internacionais assumidos, serão respeitados (p.11).

Retoma um tema polêmico e presente nas ações do governo anterior, com a questão das parcerias públicas com o privado, ao anunciar que a reconstrução da infraestrutura econômica do País, ocorrerá em parceria com o setor privado (p.32.33), da mesma forma aponta no sentido de que as fontes de financiamento a serem despendidos com os diferentes programas propostos estão vinculadas às

“perspectivas de captação de recursos, ao grau de racionalização das despesas do Estado e à articulação com os setores público e privado” (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p.54). Ainda quanto à adoção de parcerias com o setor privado o documento esclarece que:

O novo governo impulsionará um movimento nacional pela retomada do crescimento do País. [...] O esforço pela melhoria da competitividade da economia está ligado à criação de um ambiente ativo, com a valorização dos empreendedores e da capacidade de iniciativa no meio empresarial brasileiro. Nesse sentido, o governo buscará intensamente compartilhar investimentos com o setor privado de modo a viabilizar o novo Compromisso pela Produção (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p.55).

As parcerias públicas e privadas estarão presentes também nas áreas de saneamento, energia e saúde. Lima (2007) ao fazer sua análise a respeito do tema das parcerias “público x privado”, presente no programa, esclarece que:

Para o programa, estas ações articulam o Estado, o setor privado e a sociedade civil estariam configurando a implantação de propostas relevantes para o interesse público e a radicalização do processo democrático no Brasil, elementos fundamentais para a integração soberana do Brasil no mundo e para a defesa do avanço das negociações do MERCOSUL (LIMA, 2007, p.112).

Saliento que os temas do MERCOSUL e da ALCA, também são abordados no Programa da Coligação, razão da análise de Lima.

O Programa elucida ainda que o governo manterá distância do velho “nacional-desenvolvimentismo” das décadas de 1950, 1960 e 1970, quanto do “novo liberalismo” dos anos 1990. Reconhece que o nacional-desenvolvimentismo, embora tenha alcançado sucesso com a industrialização do País, incitou práticas clientelistas. Do programa transcrevemos:

[...] às custas de subsídios e benefícios distribuídos às empresas, sem preocupação com a competitividade e sem a definição de cronogramas e metas. Em uma palavra, sem claras políticas de reciprocidade entre o setor público e o privado. O resultado foi a distorção das estruturas de mercado, a geração de ineficiências econômicas e um quadro de má distribuição de renda (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p.52).

O Programa aponta que a experiência liberalizante dos anos 90 provocou a corrosão do tecido industrial, com perdas de elos importantes das cadeias produtivas, enfraquecendo a capacitação interna e ampliando a vulnerabilidade externa do País. Ao longo dos últimos anos, as políticas do atual governo [FHC] aprofundaram a fragmentação da estrutura econômica e industrial, as desigualdades regionais e a concentração de renda (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p.52).

Pela avaliação do CEPAL e do IPEA, em artigo assinado pelos pesquisadores Duarte e Simões (2006, p.33), a equipe econômica do governo Lula, mesmo propalando o contrário, de que havia e faria o total rompimento com as políticas do governo que lhe antecedeu, o que sobreveio de fato foi a conservação das políticas de estabilidade monetária, da austeridade fiscal, inclusive com os superávits primários mais elevados, que as imposições do FMI. Como desdobramento das políticas implementadas, de certa forma, uma continuidade das políticas econômicas anteriores, as pressões sobre o câmbio foram revertidas e o risco-país²⁰, caiu sistematicamente. O CEPAL/IPEA ainda concluem que:

Se por um lado a manutenção da política restritiva contribuiu para um pífio desempenho econômico em 2003 – crescimento de apenas 0,5% do PIB – e para a contenção dos gastos sociais, a reforma previdenciária e os sucessivos superávits comerciais aqueceram a indústria, principalmente o setor exportador, contribuindo para um melhor desempenho em 2004, com crescimento de 4,9% do PIB. O ano de 2003 foi marcado por um forte ajuste macroeconômico, que culminou num lento crescimento econômico e na existência de recursos ociosos na economia. Somente no final de 2003 a economia começou a mostrar sinais de recuperação. Dessa forma, o ano de 2004 teve início beneficiando-se desse crescimento econômico ocorrido no final do ano anterior e da existência dessa capacidade ociosa, acumulada no período de baixo crescimento (DUARTE e SIMÕES, 2006, p.33).

Na mesma linha de raciocínio, Lima (2007, p.113-115) explica que as análises dos documentos divulgados durante o processo eleitoral ratificam como o Partido dos Trabalhadores “incorporou as teses do ajuste fiscal e da estabilidade econômica com justiça social”, segundo as orientações emanadas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais, nos anos 1990, “portanto absolutamente afinado com os pressupostos do social-liberalismo, nova fase da contra revolução neoliberal na configuração atual do capitalismo”. Justifica-se, ainda, esta opção do Governo Lula, pelo acordo de empréstimo realizado com o FMI no valor de U\$ 6,6 bilhões, em dezembro de 2003, o que reforça mais uma vez a sintonia do governo Lula com os organismos internacionais, principalmente FMI e BM, que acabaram “assessorando” o governo na implantação das políticas econômicas e sociais implementadas no Brasil.

A autora, na sua análise, argumenta que o social-liberalismo do programa de governo do então candidato Lula, critica o neoliberalismo dos governos que lhe antecederam em razão de terem enfocado suas políticas na “macroeconômica, no ajuste fiscal e na estabilidade econômica”, destacando o desempenho do mercado,

²⁰ O risco-país mede o grau de desconfiança dos investidores em o governo honrar seus compromissos.

não considerando a relevância da coesão social, exequível a partir da consignação de um novo contrato social entre Estado, mercado, seguimentos privados e sociedade civil e a defesa de um Estado forte (LIMA, 2007, p.113). Lima explica que:

Não se trata de um Estado grande e interventor, como no período nacional-desenvolvimentista, ou do Estado mínimo dos governos neoliberais, mas de um Estado regulador, descentralizado, transparente e democrático que deveria criar um reordenamento político e jurídico para estimular a participação da sociedade civil e do setor privado (LIMA, 2007, p.113).

No ponto de vista de Lima (2007, p.113) para o programa seria imprescindível que a sociedade civil constituísse um elemento político fundamental, “um seguimento de ajuda mútua, de solidariedade, de fundamento da cidadania e da democracia restritas”, onde as relações e parcerias entre Estado e o seguimento privado careceriam sopesar a necessidade de diluição das fronteiras entre o público e o privado, “de forma a garantir o financiamento público para o setor privado e o financiamento privado dos serviços públicos”. Dessa forma, segundo Lima, a democracia seria muito limitada à “democracia representativa e à democracia participativa”.

Para melhor entendimento das posições de Lima, destacamos do Programa de Governo “Um Brasil para Todos”, a proposta de implementação de um Conselho de Desenvolvimento Social, como uma nova concepção de gestão administrativa inter setorial. Este Conselho teria como missão desenvolver suas atividades / ações através de Câmaras Técnicas Setoriais, como objetivo de coordenar, definir metas e desenhar instrumentos de incentivos para a estratégia do governo federal na área de inclusão social (COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE, 2002, p.41).

Para Lima (2007, p.113) o ato de criação desse e outros Conselhos, que limitam a democracia, foram cognominados de “arena pública”, em que assuntos controversos são abordados por meio do diálogo. Lima assinala que:

O programa político proposto concebe o diálogo como tentativa de conciliação dos inconciliáveis interesses entre capital e trabalho, para obtenção de um consentimento ativo dos trabalhadores, obscurecendo o aprofundamento dos antagonismos sociais que caracterizam a atual fase do capitalismo (LIMA, 2007, p.113).

Dessa concepção de alianças políticas com a burguesia, o Partido dos Trabalhadores perde totalmente sua histórica identidade partidária e sua base social classista, que sempre o caracterizou, sendo substituída pela entrada do partido no mercado eleitoral (LIMA, 2007 p.113). Sampaio Jr. (2005), condescendendo com

Lima, explica que na segunda metade da década de 1990, com a perspectiva da conquista da Presidência da República o PT acelerou sua conversão ao neoliberalismo. De acordo com o autor:

Permeável às pressões dos grandes meios de comunicação e dos grupos econômicos que financiavam suas operações eleitorais, o programa do partido foi sendo paulatinamente rebaixado. A defesa da luta social como forma de conquista de direitos universais, que constituía a essência do programa democrático popular, foi, aos poucos, substituída por uma série de programas sociais, de caráter assistencial, inspirados nas políticas compensatórias do Banco Mundial (SAMPAIO JR. 2005, p.74).

É perceptível na leitura do documento da Coligação Lula Presidente, a afinidade com os pressupostos teóricos e da ação política do social-liberalismo, o neoliberalismo da Terceira Via²¹. Teremos novamente esta ratificação quando da composição dos cargos estratégicos do governo Lula, agora eleito Presidente do Brasil, comprovando que todo o seu projeto está adequado à ordem capital, ao nomear para o Banco Central, Henrique Meirelles, ex-presidente do Fleet Boston Global Bank, instituição americana, que depois do Citigroup, é a maior credora do Brasil, além do que, Henrique Meirelles, era filiado ao PSDB, partido do governo de FHC, e havia sido recém-eleito Deputado Federal. Da mesma forma, foi nomeado para o Ministério da Fazenda o ex-prefeito de Ribeirão Preto, São Paulo, Antônio Pallocci, responsável por um dos grandes projetos de privatização dos serviços públicos naquele município paulista. Para assessorar Pallocci, os cargos estratégicos do Ministério da Fazenda responsáveis pela formulação da política macroeconômica, a Secretaria do Tesouro e a Secretaria da Receita foram

²¹ Pressupostos Teóricos: (i) A crítica ao socialismo e ao neoliberalismo e a proposta de viabilizar uma agenda possível, ou seja, a reforma e a humanização do capitalismo; (ii) A concepção de que a classe trabalhadora não pode ser mais identificada como o sujeito político capaz de construir um projeto de sociabilidade que objetive a ruptura com a ordem burguesa. O que está em pauta é a participação de todos os indivíduos e grupos sociais do capitalismo humanizado; (iii) A defesa do diálogo, do pacto social (aliança entre trabalho e capital), ou concertação nacional, como estratégia para a construção de um novo contrato social, a partir de intensa mobilização cívica; (iv) O aprofundamento da agenda neoliberal para a periferia do capitalismo (conforme as diretrizes dos organismos internacionais do capital), por meio do ajuste fiscal e da estabilidade econômica – execução de um conjunto de reformas (previdenciária, tributária, trabalhista, sindical e da política educacional- grifo meu), articulada com a justiça social, concebida como igualdade de oportunidades; (v) Elaboração de políticas de inclusão social focalizadas nos seguimentos populacionais mais pobres (o alívio à pobreza, lema histórico do Banco Mundial) tendo a educação como estratégia de coesão ou harmonização social; (vi) A diferenciação entre um Estado grande e um Estado forte, ressaltando a necessidade de um Estado regulador que estimule as ações do voluntariado e grupos de autoajuda, dos movimentos sociais com suas demandas específicas, da responsabilidade social dos empresários e das ações dos sindicatos colaboracionistas e, (vii) O estabelecimento de parcerias entre o setor público e o setor privado e a constituição do setor público não estatal (grifo nosso) apresentados como estratégias de democratização do acesso aos serviços públicos (LIMA, 2007 p.114).

entregues a técnicos da confiança do FMI, totalmente desconhecidos do PT e do próprio ministro (SAMPAIO JR. 2005, p.80).

Para o Ministério do Comércio e Desenvolvimento, foi nomeado o empresário e presidente do Grupo Sadia, Luiz Fernando Furlan. Para o Ministério da Agricultura nomeou-se o Presidente da Associação Brasileira de Agronegócios, Roberto Rodrigues, estes dois Ministérios, na concepção de Sampaio Jr. (2005, p.80), também ficaram na quota do capital; e para o Ministério das Relações Exteriores, Celso Amorim, embaixador do Brasil nos Estados Unidos durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (LIMA, 2007 p.115).

Plinio de Arruda Sampaio Junior, economista e professor da USP, avalia tal momento apoiando os entendimentos de Lima. Segundo Sampaio Junior, há um “malanismo ortodoxo” implantado no Governo Lula, denominação esta em referência a Pedro Malam, ex-ministro da Fazenda do Governo Fernando Henrique Cardoso.

O balanço dos primeiros meses da política econômica do governo Lula revela que as medidas adotadas, sem exceção, obedecem cegamente aos ditames do FMI. Atônita, a população que apostava na mudança assiste a Palocci e a Meirelles praticando um malanismo ortodoxo, condenado pelo voto popular. Mesmos remédios, mesmos efeitos. A instabilidade econômica não arrefece e as autoridades continuam a reboque de movimentos especulativos do mercado — eufemismo utilizado para designar os interesses do capital financeiro. E, assim, o enorme entusiasmo gerado pela vitória da esperança começa a ser empanado pelo sentimento claustrofóbico de que tudo continua igual (SAMPAIO JUNIOR, 2003, p.7).

Essas políticas públicas, já comentadas por Lima e Sampaio Jr, são claramente visíveis também em outros dois documentos, agora editados durante o mandato do governo Lula. Ambos traduzem com muito esmero as orientações e avaliações do Banco Mundial e do FMI. O primeiro documento, já comentado em parte neste trabalho, tem a denominação de “Política Econômica e Reformas Estruturais”, com origem no Ministério da Fazenda, em abril de 2003; o segundo documento, publicado em novembro de 2003, também do Ministério da Fazenda e Secretaria de Política Econômica, denomina-se “Gasto Social do Governo Central: 2001 e 2002”.

O Primeiro documento tem sua origem no Projeto de País, proposto pelo Presidente Lula antes do processo eleitoral, na chamada “Carta ao Povo Brasileiro” e o “Programa de Governo” fundamentando-se em três ideias essenciais:

(I) a necessidade de retomada do crescimento sustentável da economia brasileira;

(II) a compreensão de que esta retomada passa por um período de transição, que inclui um processo de ajuste das condições macroeconômicas e a implementação de reformas estruturais; e
 (III) a opção por um projeto de desenvolvimento econômico que tenha a inclusão social como seu eixo central, além de, no curto prazo, enfrentar graves problemas, como a subnutrição e a extrema pobreza que atingem parcela significativa da nossa população (BRASIL, 2003, p.4).

É um documento técnico que, após a introdução, desenvolve um diagnóstico econômico em dois eixos: (I) Comportamento Macroeconômico da economia brasileira nas últimas décadas e (II) Distribuição de renda, gastos sociais e política econômica. No primeiro eixo faz um diagnóstico a respeito dos problemas estruturais da economia brasileira, perpassando pelos ciclos da economia brasileira na segunda metade do século XX, abordando a decomposição dos fatores de crescimento econômico, a educação, a produtividade e abertura. Analisa também a questão do investimento, poupança e desequilíbrios fiscais, a informalização da economia os desequilíbrios fiscais e a relação dívida/pib. No segundo eixo, analisa as questões desigualdade, pobreza e crescimento econômico na economia brasileira; gastos sociais do governo central; efetividade da política social e as prioridades para efetividade da política social e restrições econômicas.

Aborda igualmente a tese dos condicionantes econômicos do novo governo, discorrendo sobre a crise de confiança e a evolução recente da economia brasileira e a nova política fiscal. Ainda analisa o tema da restrição externa e competitividade. Quanto à questão das reformas estruturais, o documento encaminha 4 eixos de atuação: Necessidade da reforma da previdência; reforma tributária; reforma monetária, onde discorre sobre a autonomia operacional do banco central, e a reforma do mercado de crédito.

O documento faz uma abordagem a respeito das transformações em curso, decorrentes da mudança de Governo, em que um novo período de gestão tem início, agora focado em um crescimento econômico com justiça social, com três eixos ou ações de abordagem: reformas estruturais; equilíbrio fiscal de longo prazo e redução da taxa de juros do crédito privado.

O segundo documento “Gasto Social do Governo Central: 2001-2002” faz toda uma análise em cima dos gastos sociais²² do governo, entendendo serem os mesmos elevados, porém ineficientes e aplicados de forma inapropriada, já que não

²² Os Gastos Sociais, segundo o Documento seriam os dispêndios associados às áreas de previdência e assistência social, saúde, educação, moradia, habitação, saneamento básico, amparo ao empregado e, no contexto do Brasil, organização agrária (BRASIL, 2003, p.2).

reduzem as desigualdades sociais da população. Dessa forma, o documento propõe uma melhor “focalização” dos investimentos. Do documento transladamos:

[...] 45% da carga tributária brasileira é composta de contribuições diretamente vinculadas a gastos na área social, em particular, ao financiamento da previdência social, a saber: Contribuições Previdenciárias, COFINS, CSLL, FGTS, PIS/PASEP, CPMF, Salário-Educação e Sistema S. Da receita arrecadada pelo Governo Central, 65% é composta por esses tributos, cujo aumento de arrecadação está diretamente associado ao aumento do gasto social, principalmente das despesas com a previdência social. [...] no período 2001 a 2002, cerca de 70% das receitas primárias do governo central são destinadas ao gasto social. Portanto, a possibilidade de o governo reduzir a carga tributária ou mesmo de mantê-la no atual patamar, sem comprometer o ajuste fiscal e a estabilidade da economia, depende fortemente de sua capacidade de reformar o gasto social, reduzindo a proteção exagerada que atualmente prover para um pequeno segmento (*sic*) da sociedade e redirecionando os recursos para o atendimento das demandas sociais mais básicas e urgentes (BRASIL, 2003b, p 21).

Do documento, cuja citação transladamos acima, observa-se a inclusão como gasto social algumas entidades do Sistema S, entendido aqui como o SESI (Serviço Social da Indústria) e seus congêneres, o SESC, SENAI, SENAT, SENAR e SESCOOP. O Documento explica que estas instituições são classistas e financiadas por contribuições para-fiscais, razão de serem contempladas como gasto social. Esclarece o documento que:

Apesar de essas instituições não fazerem parte do governo, suas ações estão incluídas neste trabalho porque recebem recursos oriundos de contribuições compulsoriamente impostas às empresas (e, indiretamente, aos consumidores) por força de lei e, portanto, competem com os impostos e contribuições sociais que financiam o gasto social do governo (BRASIL, 2003b, p. 3).

Ao examinarmos o documento “Gasto Social do Governo Central: 2001-2002²³” podemos constatar as preocupações da equipe econômica a respeito dos gastos/investimentos em educação. Segundo o documento:

A maior parte das despesas com ensino superior refere-se a gastos com pessoal, atingindo 75% do montante. [...] No Brasil o custo médio por aluno no ensino superior é estimado em cerca de 170% do PIB per capita, nos países da OCDE o custo médio por aluno é estimado em 100% do PIB per capita. As percentagens correspondentes para o Uruguai, Chile, China e Índia em 1996 eram, respectivamente, 21%, 20%, 65% e 93% [...]. A canalização de grande parte do orçamento da educação para o financiamento das instituições federais de ensino superior reduz o montante de recursos disponível para os demais estágios da educação. Considerando a questão da equidade, essa política produz distorções relevantes, constituindo-se no componente do gasto em educação de maior regressividade. *Cerca de 46% dos recursos do Governo Central para o ensino superior beneficiam apenas indivíduos que se encontram entre os*

²³ Disponível em:

<<http://www.fazenda.gov.br/portugues/documentos/2003/Gasto%20Social%20do%20Governo%20Central%202001-2002.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2010.

10% mais ricos da população. Ao mesmo tempo, a expansão dos empréstimos a estudantes de baixa renda, com taxas subsidiadas permitiria ampliar o acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior, com custos mais reduzidos para o setor público, através do FIES (grifo nosso - BRASIL, 2003b, p 34-35).

De acordo com Roberto Leher²⁴, em “Reforma Universitária do Governo Lula: Protagonismo do Banco Mundial e das Lutas Antineoliberais” o documento “Gasto Central do governo Central: 2001-2002” apresenta claramente a proposta pelo fim da gratuidade do ensino superior público, conforme proposta do então Ministro da Educação brasileiro apresentado na UNESCO. Mas o entusiasmo maior pelo fim da gratuidade vem da área econômica, “visto sua ortodoxia neoliberal que, em conformidade com o teórico da direita da Escola de Chicago, Gary Becker, postula que o ensino superior gratuito é o principal obstáculo à concretização da justiça social no país, recomendando empréstimos aos estudantes para que estudem nas escolas privadas, uma opção mais econômica segundo o documento”.

Sguissardi (2009, p.196) corrobora o raciocínio de Leher, acrescentando, que o entendimento dominante no Ministério da Fazenda, em relação ao lugar que deve ocupar a educação superior nas despesas do fundo público, é aquele que continua muito próximo da concepção difundida pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, Banco Interamericano do Desenvolvimento e a Organização Mundial do Comércio e a que foi seguido à risca pelo Governo FHC.

O documento analisa também a questão dos gastos sociais com o Ensino Fundamental, apontando que este seguimento tem o segundo maior gasto direto do Governo Central em Educação.

O segundo maior gasto direto do Governo Central em Educação é com o Ensino Fundamental. Existem atualmente cerca de 35,2 milhões de alunos cursando esse nível de ensino. Em torno de 90 % destes alunos, no ano de 2002, estavam matriculados em cerca de 153 mil escolas da rede pública; e os restantes matriculados em cerca de 18 mil escolas particulares. Anualmente compete a União, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), complementar as despesas dos estados e municípios que não atinjam o limite mínimo de despesas fixado por aluno no ensino fundamental (atualmente R\$ 434,31 da primeira a quarta séries e R\$ 456,44 da quinta a oitava séries) (BRASIL, 2003b, p 35).

São perceptíveis as preocupações do governo federal com os gastos sociais em educação, manifestas no documento, tanto para o ensino superior quanto para a

²⁴Disponível em: <http://www.andes.org.br/reforma_universitaria_brasil_banco_mundial.pdf>. Acesso em: 31 out. 2010.

educação básica, e que surgirão em momentos posteriores, principalmente quando a discussão centrar na educação profissional brasileira, balizando as políticas públicas para este seguimento educacional. Marise Ramos traduz muito bem nossa preocupação.

A redemocratização do país colocou o tema da finalidade das Escolas Técnicas e CEFETs em pauta para os seguimentos conservadores e progressistas. Quanto aos primeiros, a crítica centrava-se em seu alto custo (*grifo* nosso) e no distanciamento do mercado de trabalho, demonstrado pelo elevado número de alunos que se dirigiam ao Ensino Superior. Com relação aos progressistas, questionava-se a concentração de recursos públicos em instituições que serviam predominantemente ao capital (*grifo* nosso), com atendimento seletivo e restrito à população. Sob a hegemonia dos seguimentos conservadores, o caráter público dessas instituições foi, diversas vezes, ameaçado por medidas designadas, por exemplo, como “estadualização” – transferência para os sistemas estaduais de ensino – e “senaização” – incorporação pelo Sistema S; e ainda, “privatização” – transferência total ou parcial para os setores privados (RAMOS, 2006, p. 287).

Nesse sentido, passados os dois mandatos do Presidente Lula, apesar de a sociedade brasileira ter tido consideráveis avanços, observou-se de fato uma continuidade das políticas do seu antecessor, surpreendendo seus apoiadores, parceiros de partido e antagonistas mais ferrenhos. Sampaio Junior (2005, p.60-70), sustenta nossa afirmação acrescentando que “o caráter ultraconservador do governo Lula, [...] marca o fim de um ciclo de acumulação de forças baseado na ideia de que haveria substancial espaço para mudanças “dentro da ordem” e, portanto, de que seria possível combater a pobreza e a desigualdade social nos marcos do capitalismo”. Vamos averiguar a implementação destas políticas conservadoras, na legislação que se segue, editadas ao longo dos seus dois mandatos.

1.4 AS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E AS PARCEIRAS “PÚBLICO X PRIVADO” NO GOVERNO LULA

A inserção das Organizações Sociais e das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, ambas também denominadas de ENTIDADES PARAESTATAIS, e das “Parcerias Público Privado” nas políticas públicas brasileira surgem, pela primeira vez, no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso, perpassam o Governo de Luís Inácio Lula da Silva e chegam ao Governo de Dilma Rousseff, tratando-se de uma maneira de realização de parcerias entre o Estado e a sociedade civil.

Duas foram as Leis Federais que trataram do tema nos anos de 1998 e 1999, servindo de subsídios e bases para a edição de futuras legislações sobre a matéria. E ambas são decorrentes da Emenda Constitucional nº 19/98 que ao alterar o art. 37, § 8º, introduziu o “contrato de gestão” no direito administrativo brasileiro.

A primeira, a Lei 9.637 de 15 de maio de 1998²⁵, dispõe sobre a qualificação de entidades como ORGANIZAÇÕES SOCIAIS - OS, a criação do Programa Nacional de Publicização²⁶, além da extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais.

Tal lei define que as organizações sociais são uma nova figura jurídica, de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades podem ser direcionadas somente a cinco áreas de atuação, a saber: (I) ao ensino, (II) à pesquisa científica, (III) ao desenvolvimento tecnológico, (IV) à proteção e preservação do meio ambiente e (V) à cultura e à saúde.

Alcântara (2009, p.66), Di Pietro (2002, p.44), Veronese (2011, p.44) entendem que as organizações sociais são entidades públicas não estatais de direito privado com autonomia financeira e administrativa, as quais, ao realizarem *contratos de gestão com o poder público (grifo nosso)*, poderão participar do orçamento público, e receber dotações orçamentais. Di Pietro ainda acresce que estas entidades serão financiadas pelo Estado, porém com a participação minoritária da sociedade, mediante a compra de serviços e doações.

Para Paulo Modesto, as organizações sociais também podem ser nomeadas como instituições do terceiro setor. Segundo o jurista:

As organizações sociais são pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, voltadas para atividades de relevante valor social, que independem de concessão ou permissão do Poder Público, criadas por iniciativa de particulares segundo modelo previsto em lei, reconhecidas, fiscalizadas e fomentadas pelo Estado. Em sentido abrangente, as organizações sociais representam uma forma de parceria do Estado com as instituições privadas de fins públicos [...] ou, sob outro ângulo, uma forma de participação popular na gestão administrativa [...]. No aspecto da parceria, as organizações sociais definem-se como instituições do terceiro setor (pessoas privadas de fins públicos, sem fins lucrativos, constituídas voluntariamente por particulares, auxiliares do Estado na persecução de atividades de relevante interesse coletivo), pois possuem o mesmo substrato material e formal das tradicionais pessoas jurídicas privadas de utilidade pública. Não são um novo tipo de pessoa jurídica privada nem entidades criadas por lei e encartadas na estrutura da administração

²⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9637.htm>. Acesso em: 06 ago. 2013.

²⁶ Publicização significa que um serviço não exclusivo do Estado [Universidades, Hospitais, Centros de Pesquisa, Museus (DI PIETRO, 2002, p.44)] poderá ter a sua execução absorvida por uma entidade membro do setor público não estatal, dentre estas, as Organizações Sociais (FERRARI e FERRARI, 2007, p.63).

pública. São pessoas jurídicas estruturadas, sob a forma de fundação privada ou associação sem fins lucrativos (MODESTO, 1997, p.31).

A segunda Lei, editada 10 meses após a primeira, de nº 9.790 de 23 de março de 1999²⁷, ao dispor sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cria as Organizações Da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.

Essa entidade paraestatal terá um leque mais amplo de atuação, podendo atuar em 12 áreas ou seguimentos de interesse público, a saber: (I) - promoção da assistência social; (II) - promoção da cultura, defesa e conservação do patrimônio histórico e artístico; (III) - promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei; (IV) - promoção gratuita da saúde, observando-se a forma complementar de participação das organizações de que trata esta Lei; (V) - promoção da segurança alimentar e nutricional; (VI) - defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável; (VII) - promoção do voluntariado; (VIII) - promoção do desenvolvimento econômico e social e combate à pobreza; (IX)- experimentação, não lucrativa, de novos modelos sócios produtivos e de sistemas alternativos de produção, comércio, emprego e crédito; (X) - promoção de direitos estabelecidos, construção de novos direitos e assessoria jurídica gratuita de interesse suplementar; (XI) - promoção da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e de outros valores universais; (XII) - estudos e pesquisas, desenvolvimento de tecnologias alternativas, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos que digam respeito às atividades mencionadas neste artigo.

Essa Lei ao regular a forma ou vínculo de parceria entre o Poder Público e a OSCIP define que a mesma ocorrerá através de um Termo de Parceria, para o fomento e a execução das atividades previstas nas 12 áreas ou seguimentos de interesse público previstas na Lei.

A diferença entre as Organizações Sociais e as Organizações Da Sociedade Civil De Interesse Público, perpassa por esta ainda polêmica e controversa questão. As Organizações Sociais ao firmarem o Contrato de Gestão os mesmos se enquadram na Lei 8.666/93²⁸, que ao regulamentar o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui as normas para licitações e contratos da Administração

²⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9790.htm>. Acesso em: 06 ago. 2013.

²⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm>. Acesso em: 06 ago. 2013.

Pública. Ferrari e Ferrari (2007, p.75) alertam que a polêmica decorrente, refere-se à dispensa de licitação prevista na legislação, conforme disposição do art. 24 da referida lei, que aqui transladamos:

Art. 24. É dispensável a licitação:

XXIV - para a celebração de contratos de prestação de serviços com as organizações sociais, qualificadas no âmbito das respectivas esferas de governo, para atividades contempladas no contrato de gestão. (Incluído pela Lei nº 9.648, de 1998) (LEI 8.666/93).

Nesse entendimento Ferrari e Ferrari (2007, p.76) concluem que para a assinatura do contrato de gestão do ente público com a organização social, poderá ser dispensável o processo licitatório.

Di Pietro (2002, p.214) percebe que a Lei 9.648/98 ao alterar a Lei 8.666/93 privilegiou as organizações sociais ao prever a dispensa de licitação. Segundo a autora, “aparentemente, a organização social vai exercer atividade de natureza privada, com incentivo do poder público, e não serviço público delegado pelo Estado”.

Já para as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público o Termo de Parceria, não terá essencialmente a natureza contratual, assemelhando-se muito mais à forma de um convênio, celebrados de comum acordo entre o ente público e as entidades privadas (FERRARI E FERRARI 2007, p.78).

Di Pietro (2002, p.210 – 219, *passim*) em sua análise a respeito, entende que os instrumentos jurídicos (contrato de gestão ou termo de parceria) pelo qual se concretizam as parcerias, entre uma ou outra entidade (OS ou OSCIP) com o Poder Público, são praticamente idênticos, apresentando características muito semelhantes e que por esta razão deveriam ambos submeter-se ao mesmo regime jurídico. Entende Di Pietro que essas duas entidades têm os mesmos traços:

São entidades privadas, instituídas por particulares; desempenham serviços não exclusivos do Estado, porém em colaboração com ele; recebem algum tipo de incentivo do poder público; por essa razão, sujeitam-se a controle pela Administração Pública e pelo Tribunal de Contas. Seu regime jurídico é predominantemente de direito privado, porém parcialmente derogado por normas do direito público (DI PIETRO, 2002, p.212).

Dessa forma, Di Pietro entende que, ao ser celebrado um contrato de gestão com as organizações sociais, o poder público deve fixar as metas a serem cumpridas pela entidade em busca da eficiência, ao mesmo tempo em que concede auxílios de diversos tipos, porém sujeitando a organização social a um controle de resultados. Para as organizações da sociedade civil de interesse público, a parceria

está estruturada de forma mais adequada e está sujeita a requisitos mais rígidos. Completando sua ideia, transcrevemos a posição de Di Pietro:

Da mesma forma que o contrato de gestão celebrado com a organização social, o termo de parceria com as entidades qualificadas como organizações da sociedade civil de interesse público restringe a autonomia da entidade que, por receber diferentes tipos de ajuda, fica sujeita a controle de resultados pelo Poder Público, além do controle pelo Tribunal de Contas, na medida em que administre bens ou valores de natureza pública (DI PIETRO, 2002, p.219).

Alcântara (2009, p.68-69 *passim*) faz um apanhado de outros estudiosos no assunto e expõem alguns dos temas polêmicos presentes na legislação das OS e das OSCIP. Citando Di Pietro (Direito Administrativo), apresenta o litígio do uso do patrimônio público e de servidores públicos por estas entidades; Aludindo Hironobu Sano (Nova Gestão Pública e Accountability), alerta que as organizações sociais são usadas pela administração pública para fugir do engessamento e rigidez da legislação pública; Referindo-se a Paulo Seixas (As Organizações Sociais de Saúde em São Paulo, 1998-2002: Uma visão Institucional) previne que “não ocorrendo processo licitatório prévio na qualificação das OS/OSCIP há grande discricionariedade do Poder Executivo na escolha delas”; Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo), a exemplo de Di Pietro, critica a qualificação das OS e o “recebimento de bens públicos móveis e imóveis, sem habilitação técnica ou econômico-financeira prévias e a cessão de servidores públicos, com ônus ao erário público”. Marçal Justem Filho (Comentários à lei de Licitações e Contratos Administrativos) apõe que podem ocorrer eventuais vícios na configuração da OS, como a manutenção da existência de entre público mascarado sob organização social. Como se pode perceber, o tema apesar de controverso e polêmico continuará presente nas políticas públicas brasileiras.

Nesse contexto, nova legislação referente às parcerias público-privada, a exemplo do cenário internacional, será editada nos anos seguintes no Brasil. “Se o Estado não possui meios e recursos suficientes para implementar determinadas obras e serviços públicos, considerados essenciais para o país, deve recorrer a caminhos alternativos para suprir sua deficiência” (MARQUES, 2010, p.91). Por conseguinte, as Parcerias Público-Privada (PPP) acabam sendo uma opção dos Governos do Brasil. Ao reconhecer que o Estado não tem condições de financiar

todos os seus projetos, surge a Lei 11.079 de 30 de dezembro de 2004²⁹, que institui as normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Posteriormente os Decretos nº 5.385, de 4 de março de 2005³⁰ e o de nº 6.037 de 7 de fevereiro de 2007³¹ instituem o Comitê Gestor de Parceria Público-Privada Federal, constituído por representantes dos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão, que o coordenará, Ministério da Fazenda e Casa Civil da Presidência da República, além de representantes do Ministério setorial, relacionado ao projeto e Agência Reguladora relacionada ao projeto, se houver.

O Comitê Gestor de Parceria Público-Privada (PPP) Federal – CGP, tem como objetivo deliberar, entre outras questões, quanto às prioridades para implementação no regime de parceria público-privada, estabelecer os critérios para subsidiar e analisar sobre a conveniência e oportunidade de contratação da parceria, disciplinando também os procedimentos para a celebração dos contratos e autorizar a abertura de procedimentos licitatórios. O comitê Gestor também seria o responsável pela aprovação dos relatórios semestrais de execução dos contratos de parceria público-privada, enviados pelos Ministérios e Agências Reguladoras, em suas áreas de competência.

A legislação também prevê a constituição de uma Comissão Técnica das Parcerias Público-Privadas, formada por representantes dos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão; Fazenda; Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior; Transportes; Minas e Energia; Integração Nacional; Meio Ambiente e da Casa Civil da Presidência da República além de representações dos Bancos Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES; Brasil e Caixa Econômica Federal. Constata-se que, nesse caso, os Ministérios da Educação, da Cultura, não são contemplados nesta comissão técnica.

²⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2004/lei/l11079.htm>. Acesso em: 11 fev. 2013.

³⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5385.htm>. Acesso em: 11 fev. 2013.

³¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6037.htm>. Acesso em: 11 fev. 2013.

1.5 AS FUNDAÇÕES ESTATAIS – UM PROJETO DE ESTADO DO GOVERNO LULA, OU UMA REEDIÇÃO DO PDRAE DO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE?

No ano de 2005, começou a ser concebida uma nova proposta de gestão para as instituições públicas federais, com desempenho em áreas não exclusivas de atuação do Estado, como Universidades, Hospitais Federais, Centros de Pesquisa, Escolas Técnicas, Agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica, Museus, entre outros entes.

A discussão esteve centralizada no Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, através de sua Secretaria de Gestão - SEGES - responsável naquele momento no âmbito do Governo Federal, em desenvolver estudos de modelos de gestão pública, formas organizativas chamada macroestrutura do Governo, e dos “arranjos institucionais internos dos órgãos da administração direta, das autarquias e das fundações” (BRASIL, 2007, p.4).

Os Estudos tinham como intento fazer uma análise e exame das formas jurídico-institucionais da administração pública naquela ocasião, e visavam alvitrar adequações que conduzissem as instituições públicas “a um arcabouço legal mais consistente e afinado com os novos paradigmas e desafios impostos à gestão pública sem, contudo, fugir dos limites estabelecidos pelo ordenamento do direito público brasileiro” (BRASIL, 2007, p.4).

Esses estudos deram origem, inicialmente, ao documento “Projeto Fundação Estatal: Principais Aspectos” que posteriormente, em junho de 2007, passou a ser denominado de “Projeto Fundação Estatal: Proposta para Debate” (GRANEMANN, 2011, p.53), e que serão objeto de apreciação neste subcapítulo.

Segundo a avaliação de Sara Granemann (2011, p.50), professora da UFRJ no seu artigo “*Fundações Estatais: Projeto de Estado do Capital*”, este seria o primeiro projeto de “contra reforma” do Estado, com aspirações abrangentes proposto pelo Governo Lula, desde que Bresser Pereira propunha a reforma do Estado, contemplada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado no Governo FHC. Granemann, afirma e aponta que esta proposta também atende e está em conformidade com as recomendações do Banco Mundial, sendo idênticas às publicadas pelo banco no seu relatório e disponibilizadas no seu site para o Brasil sob o título “Governance in Brazil’s Unified Health System (SUS) – Raising the

Quality of Public Spending and Resource Management Report Nº. 36601 - BR. Brazil, February 15, 2007". De acordo com o artigo da Professora Granemann:

Em março de 2007, a página eletrônica brasileira do Banco Mundial divulgou um documento inédito com avaliações e propostas para 'aumentar a qualidade da gestão e racionalizar o gasto público' do Sistema Único de Saúde (SUS); O jornal O Globo, noticiou em 25 de maio de 2007 que "o relatório do banco Mundial foi feito a pedido do Ministério da Saúde e coordenado pelo especialista-líder em saúde do BIRD no Brasil, Gerard La Forgia". Em matéria do jornal O Globo de 25 de março de 2007, o Ministro da Saúde José Gomes Temporão apresentou ideias muito semelhantes ao do relatório do Banco Mundial, mas perguntado sobre as indicações feitas no documento do banco Temporão afirmou não ter lido o texto (GRANEMANN, 2011, p.50).

Granemann, (2011, p.53), também revela que no 8º Congresso da ABRASCO - Associação Brasileira de Saúde Coletiva e o 11º Congresso Mundial de Saúde Pública, ocorrido no Rio de Janeiro em agosto de 2006, foi feita uma apresentação denominada "Gestão em Saúde: Novos Modelos de Gestão para os Institutos e Hospitais do Ministério da Saúde", por representantes da ENSP - Escola Nacional de Saúde Pública, e da IDISA – Instituto de Direito Sanitário Aplicado. Posteriormente em outros eventos promovidos pelo Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde – CONASEMS e pela Secretaria de Saúde do Estado da Bahia, foram feitas apresentações semelhantes, denominadas "Fundações Estatais como estratégia para Novos Modelos Públicos de Gestão Hospitalar", com as mesmas autorias da apresentação ocorrida em agosto de 2006 no Rio de Janeiro, durante o 8º Congresso da ABRASCO e 11º Congresso Mundial de Saúde Pública. Na compreensão de Granemann (2011, p.50) estas palestras e apresentações na área da saúde, mesmo tratando de peculiaridades exclusivas decorrentes da gestão dos Hospitais Federais, e a crise dos Hospitais do Ministério da Saúde no Rio de Janeiro, pareciam atuar como um "balão de ensaio" ao projeto de contrarreforma do Estado do governo Lula, que se seguiria. Granemann conclui que:

Os autores do segundo estudo são exatamente os mesmos do primeiro documento mencionado nesta nota. Dos autores destes estudos, três deles constam da equipe de colaboração do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão que elaborou o documento de apresentação dos principais aspectos do projeto de Fundações Estatais [Projeto Fundação Estatal: Proposta para Debate – aqui em análise] (GRANEMANN, 2011, p.53).

Assim, percebe-se que um projeto, inicialmente voltado para a área da saúde e especificamente para resolver a crise instalada nos Hospitais Públicos Federais do Estado do Rio de Janeiro, tinha nas suas origens e nas entrelinhas, uma

proposta de abrangência muito maior, embora camuflado, que ocultava a essência das suas reais intenções para com as instituições públicas. Granemann percebe que o projeto das Fundações Estatais, com cujo entendimento também concordamos:

É uma complementação das ações privatizantes que os diferentes governos (Collor, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso) desenvolveram no Brasil desde a abertura dos anos 1990 aos dias de hoje com Lula da Silva, no sentido de viabilizar e impulsionar a acumulação do capital no país (GRANEMANN, 2011, p.51).

Dessa maneira o projeto é disponibilizado na página do Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão e apresentado em diversas frentes e em vários Estados por Valéria Alpino Bigonha Salgado, Gerente de Projetos da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão sob o título “Formatos jurídico-institucionais da Administração Pública - conceitos e características principais”. Estas apresentações seguem a mesma linha de raciocínio e são muito semelhantes com as exposições feitas nas ações promovidas pelo CONASEMS. Era o início do convencimento de que as Fundações Estatais seriam a opção para as instituições públicas brasileiras.

Pela leitura do documento depreende-se que a concepção de Fundação Estatal, idealizada a partir da noção de Estado Democrático de Direito, “é aberta à participação cidadã, responsável e qualificada, embora preserve a estrutura de propriedade pública, com sistema de governança estatal, onde o processo decisório se mantém dentro do espaço público” (BRASIL, 2007, p.4).

O documento aponta que a fundação estatal distingue-se pela harmonização com as formas cooperativas de ação do Estado, com a sociedade e os estados da federação, sendo dotada de total autonomia, tanto em nível gerencial, orçamentária, e financeira, porém regidas “por regras do direito privado, à semelhança do formato da empresa estatal sem, entretanto, se referenciar no modelo competitivo da busca pelo lucro” (BRASIL, 2007, p.4).

A exemplo do PDRAE, de Bresser Pereira, as Fundações Estatais seriam o ideal para desenvolverem suas atividades em áreas não exclusivas do Estado, “onde não é requerido o exercício do seu poder de autoridade”, ou seja: saúde, educação, cultura, esporte, turismo, tecnologia, assistência social, dentre outras (BRASIL, 2007, p.4). Para Granemann (2011, p.51) “Desde a apresentação do documento percebe-se o uso de argumentação similar ao que fundamentou a contrarreforma estatal gerenciada por Bresser Pereira”.

Do projeto desprende-se também que a nova entidade proposta como Fundação Estatal integra-se à administração pública indireta, ao lado das atuais autarquias, das fundações públicas de direito público (fundações autárquicas), dos consórcios públicos de direito público ou privado das empresas públicas e das sociedades de economia mista, porém, a Fundação Estatal será regida pelo regime jurídico do direito privado, ao lado das empresas públicas e sociedades de economia mista e dos consórcios públicos de direito privado (BRASIL, 2007, p.48). O quadro 2, na página seguinte, localiza a fundação estatal dentro da estrutura administrativa do Estado.

É possível também de constatação no documento que a concepção da Fundação Estatal esta abalizada pela Emenda Constitucional 19/1998, o que possibilita sua instituição pelo legislador.

A partir da Emenda Constitucional nº 19/98, a melhor doutrina de direito constitucional e administrativo tem entendido de maneira harmônica que o Poder Público pode instituir, mediante autorização legislativa, fundação com personalidade jurídica de direito privado ou de direito público, cabendo ao legislador essa decisão, em função das atividades a desempenhar. Cabe lembrar que o Supremo Tribunal Federal reconhece que o Estado pode escolher entre um modelo e outro, conforme a área em que atuar; é a lei quem deve definir se a fundação a ser instituída será de direito público ou de direito privado (BRASIL, 2007, p.4).

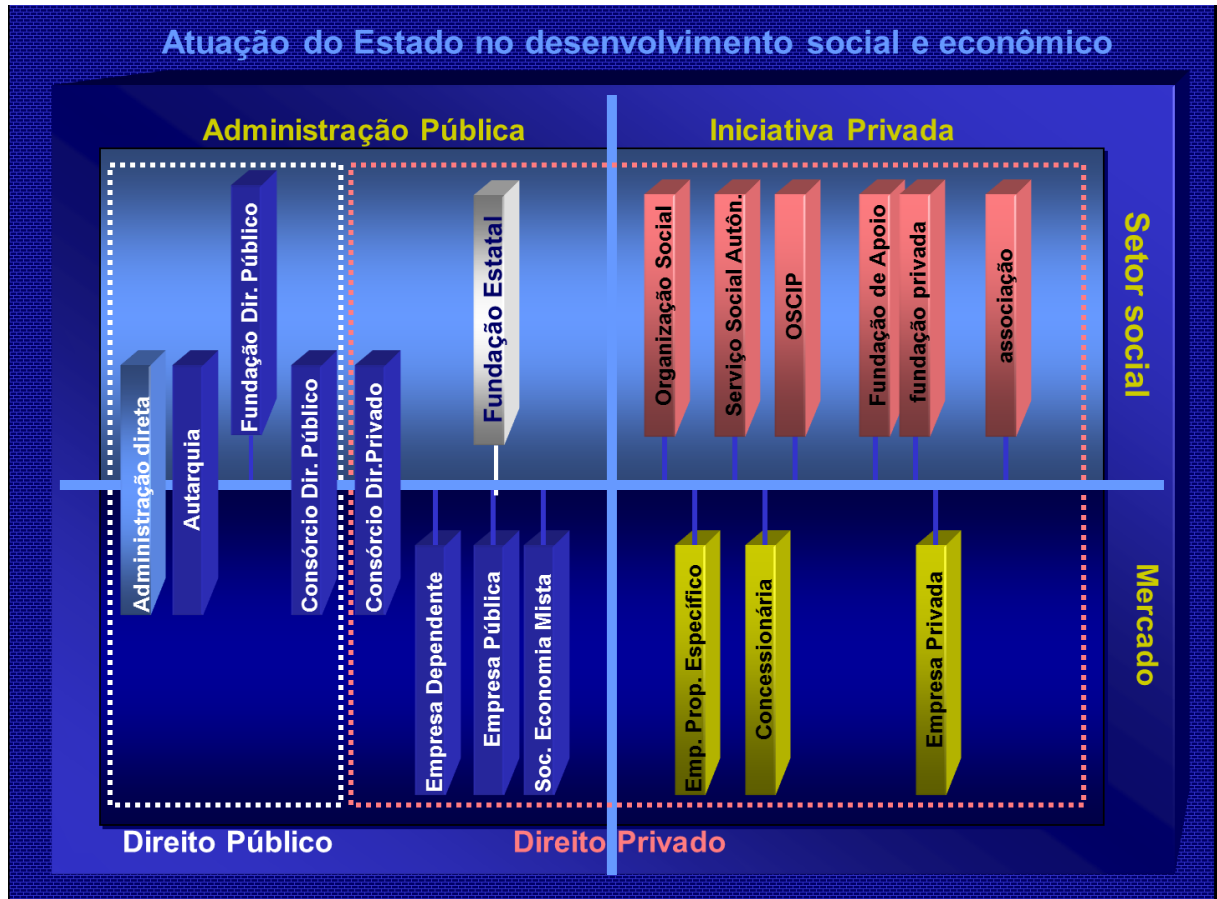
Quanto ao quesito dos recursos humanos, o projeto prevê que o regime de contratação de pessoal seja efetivado pela Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT, “mais próprio dos entes públicos que atuam em regime de concorrência com a livre iniciativa”, contudo, a admissão será efetuada somente por concurso público, “observados os princípios da impessoalidade, moralidade e publicidade”. É interessante ressaltar que apesar da contratação pelo regime da CLT e observada a exigência do concurso público, o empregado admitido não tem estabilidade empregatícia, a exemplo dos demais “servidores detentores de cargos efetivos da administração pública direta e das entidades de direito público, regidos pelo regime estatutário (autarquias e fundações autárquicas)” (BRASIL 2007, p.18). O documento acresce que apesar da não estabilidade, o empregado será favorecido pela convenção coletiva de trabalho e pelo FGTS.

Há no documento outra orientação relevante quanto ao Plano de Carreira, Emprego e Salários Próprios. Neste quesito o documento indica que:

Cada fundação estatal tem seu quadro próprio de pessoal, organizado de acordo com plano de carreira, emprego e salários, definido em consonância com plano diretor de desenvolvimento de recursos humanos específico, na forma do que dispuser o seu estatuto, no qual estarão especificadas as

atribuições, a estruturação, a classificação e o respectivo salário dos empregados (BRASIL, 2007, p.20).

QUADRO 2 - PROPOSTA DE ATUAÇÃO DO ESTADO NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E ECONÔMICO



Fonte: Brasil, 2007, p.48

O documento também aborda a “forma de descentralização administrativa”. A esta denominação prevista no projeto, consultamos Di Pietro (2002, p.53) a qual tem por entendimento que a “descentralização” se verifica quando o poder público institui uma pessoa jurídica de direito público ou privado, e a ela atribui à titularidade e à execução de determinado serviço público, que no Brasil, só pode ocorrer mediante lei específica, abrangendo tanto a figura da autarquia, quanto das fundações governamentais. Neste sentido, o documento deixa bem definido que a Fundação Estatal é um ente de direito privado, porém distinto das demais entidades da sociedade civil, que estabelecem relações de fomento e parcerias com o Estado, como as Organizações Sociais, - OS, as Organizações Sociais da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, os Serviços Sociais Autônomos – SSA, e as Fundações de Apoio. Esclarece o projeto

A fundação estatal constitui modalidade de descentralização administrativa, inserida na administração pública indireta, ao lado das empresas públicas e sociedades de economia mista e sujeita ao controle estatal para que a vontade do ente Público que a instituiu seja cumprida (BRASIL, 2007, p.12).

O Projeto, constituído por 15 temas, distribuídos ao longo de 58 páginas, vai abordar, ainda questões quanto à constituição da nova entidade, temas referentes à autonomia gerencial, orçamentária e financeira; a situação dos contratos de serviço; regras de licitação; imunidade tributária; forma de governança; além de uma proposta de estatuto.

Posteriormente é constituído um grupo de trabalho através da Portaria Interministerial 1643, de 03 de outubro de 2006, com representantes do Ministério Público, juristas e doutrinadores do Direito Público e Privado (BRASIL, 2007, p.11) com a finalidade de preparar um Projeto de Lei Complementar que definisse as áreas de atuação da fundação estatal, assim como o seu estatuto. A definição do estatuto da fundação estatal deveria atender ao art. 26 da Emenda Constitucional 19/98, e o desígnio de instituir as Fundações Estatais, sem fins lucrativos, para atuarem em atividades estatais, porém que não sejam exclusivas do Estado.

Em 04 de junho de 2007, o Governo Federal encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei Complementar PLP 92/2007, que define as áreas de atuação das fundações instituídas pelo Poder Público e abriu o debate nacional a respeito das normas gerais a serem observadas na criação de fundações estatais. Essas normas deverão ser oportunamente, matéria de Lei Ordinária a ser também submetida à aprovação do Congresso Nacional (BRASIL, 2007, p.11-12).

Na avaliação de Sara Granemann, este foi o mote para iniciar-se outra vez uma proposta de mudança na estruturação de várias entidades estatais do Estado. Do artigo, transcrevemos:

O projeto das Fundações Estatais menciona seu objetivo de regulamentar a Emenda Constitucional nº 19 de 04 de junho de 1998, conhecida como a emenda da contrarreforma do Estado brasileiro, realizada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. A Emenda Constitucional nº 19/98, em seu artigo 26, conforme o invocam os autores do Projeto Fundação Estatal, definiu que as entidades de administração indireta deveriam rever seus estatutos quanto à natureza jurídica em razão de sua finalidade e de sua competência. A 'necessidade' de regulamentação deste artigo oportunizou ao governo e seus aliados a 'brecha' para a realização das contra-reformas do Estado de interesse do capital, sob a forma de fundações estatais (GRANEMANN, 2011, p.51).

É de nosso entendimento que as fundações estatais de direito privado, mesmo que em outro momento histórico do Brasil, foram mais uma vez a aposta do executivo, em aferir eficiência na gestão e na prestação dos serviços nas áreas não exclusivas do Estado, mesmo que isso significasse a privatização das instituições de

educação, pesquisa, saúde, assistência social, cultura, desporto, ciência e tecnologia, meio-ambiente, comunicação social, promoção do turismo nacional, previdência complementar do servidor público, ensino profissional, entre outras, o que vai de encontro aos dispositivos da Constituição Federal, que determina que estes serviços sejam competência do Estado e devam ser oferecidos de forma gratuita e universal.

1.6 O PROJETO DE LEI COMPLEMENTAR - PLP 92/2007: A CONCEPÇÃO DAS FUNDAÇÕES PÚBLICAS ESTATAIS: UM PROJETO EM DISPUTA

Em 04 de junho de 1997, através da exposição de motivos 00111/2007, o Ministro de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão do Brasil, Paulo Bernardo, encaminha o Projeto de Lei Complementar ao Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, com o intento de regulamentar o inciso XIX do art. 37 da Constituição Federal, na parte referente às fundações, com o objetivo de estabelecer as áreas de atuação dessas entidades. O Artigo e inciso Constitucional em contenda, que faz parte do CAPÍTULO VII - DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA - Seção I - DISPOSIÇÕES GERAIS, reproduzimos abaixo:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998).

[...]

XIX - somente por lei específica poderá ser criada autarquia e autorizada a instituição de empresa pública, de sociedade de economia mista e de fundação, cabendo à lei complementar, neste último caso, definir as áreas de sua atuação; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998) (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Observe-se que o art. 37 e o respectivo inciso são introduzidos na Constituição Federal pela Emenda Constitucional de nº 19/1998. Na exposição de motivos, item dois, ficam claramente delineadas as áreas que serão atingidas pelas Fundações Públicas não Estatais: Saúde; Assistência Social; Cultura; Desporto; Ciência e Tecnologia; Meio-Ambiente; Comunicação Social; Promoção do Turismo Nacional e Previdência Complementar do Servidor Público. Para este último seguimento, o Ministro refere-se ao art. 40 §14 e §15 da Constituição Federal, que aqui transcrevemos para melhor entendimento:

Art. 40. Aos servidores titulares de cargos efetivos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, incluídas suas autarquias e fundações,

é assegurado regime de previdência de caráter contributivo e solidário, mediante contribuição do respectivo ente público, dos servidores ativos e inativos e dos pensionistas, observados critérios que preservem o equilíbrio financeiro e atuarial e o disposto neste artigo. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 41, 19.12.2003).

§ 14 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, desde que instituíam regime de previdência complementar para os seus respectivos servidores titulares de cargo efetivo, poderão fixar, para o valor das aposentadorias e pensões a serem concedidas pelo regime de que trata este artigo, o limite máximo estabelecido para os benefícios do regime geral de previdência social de que trata o art. 201. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 20, de 15/12/98).

§ 15. O regime de previdência complementar de que trata o § 14 será instituído por lei de iniciativa do respectivo Poder Executivo, observado o disposto no art. 202 e seus parágrafos, no que couber, por intermédio de entidades fechadas de previdência complementar, de natureza pública, que oferecerão aos respectivos participantes planos de benefícios somente na modalidade de contribuição definida. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 41, 19.12.2003) (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

O Projeto de Lei Complementar ao chegar à Câmara recebe o nº 92, sem contemplar na sua origem a área da educação, apesar de os jornais terem noticiados que a mesma estava inicialmente contemplada. O Jornal, o Globo, em sua edição de 15 de julho de 2007, publicou que a área de educação estava inserida na proposta original, o que nos leva a crer que intencionalmente o Executivo retira a área de Educação no encaminhamento do projeto, tendo em vista que no dia 24 de abril do mesmo ano, praticamente quarenta dias antes do PL 92/2007, lançava no país, com grandes “pompas e cerimônias” o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O Fato de incluir a área de educação em um projeto desta natureza poderia ser mal interpretado e tirar o brilho do evento anterior que ainda repercutia na grande mídia brasileira.

O Projeto também esclarecia a abrangência quanto à área de saúde: “para os efeitos desta Lei Complementar, compreendem-se na área da saúde também os hospitais universitários federais” explicando que o encaminhamento de projeto de lei para autorizar a instituição de hospital universitário federal sob a forma de fundação de direito privado será precedido de manifestação pelo respectivo conselho universitário.

Quando do lançamento do PDE o Ministério da Educação colocou à disposição dos estados, municípios e do Distrito Federal instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade de ensino, sobretudo da educação básica pública. O plano propôs um novo regime de colaboração, que busca aprimorar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia.

O Então Ministro da Educação Fernando Haddad, em entrevista a Jornalista Marcela Rebelo - Repórter da Agência Brasil – esclarece que “Cada prefeito, cada governador e até o próprio presidente da República passam a ser responsáveis por metas qualitativas dos sistemas que gerenciam”; “Você fixa o mínimo de qualidade, estabelece metas, dá apoio técnico, oferece mais recursos e ao mesmo tempo cobra resultados expressos na aprendizagem. Porque a escola existe para o aluno aprender, antes de tudo. Penso que é o grande momento do plano.” A seguir, Fernando Haddad conclui que, “até hoje, o ministério da Educação só havia trabalhado com metas de quantidade. Educação é, sobretudo, qualidade”. E “a grande mudança que este plano propõe é a fixação de metas de qualidade por municípios”, ressaltou. Para o Ministro “cabe ao governo federal administrar o ensino superior e os cursos supletivos”. “Já os governadores são responsáveis pelos ensinos fundamental e médio, e os prefeitos, pela educação infantil e fundamental”.

Da mesma forma que o lançamento do PDE, o PLP 92/2007 chegava à mídia com todo o apoio.

O Correio do Brasil, da cidade do Rio de Janeiro, na manchete da sua edição do dia 13 de julho de 2007, anunciava “*Governo quer maior eficiência dos serviços públicos em nove áreas*”. A seguir expunha que com o projeto de lei complementar que regulamenta a criação das chamadas fundações estatais, o governo federal pretende melhorar a eficiência de serviços públicos nas áreas de saúde, assistência social, cultura, desporto, ciência e tecnologia, meio ambiente, previdência complementar do servidor público, comunicação social e promoção do turismo nacional. O projeto permitirá, por exemplo, a criação de um fundo de previdência complementar para o servidor. Também proporcionará a adoção de um novo padrão de gestão nos hospitais universitários federais.

No Jornal Zero Hora, do Rio Grande do Sul, também há repercussão favorável ao projeto do executivo. Em seu Editorial do dia 14 de julho de 2007, denominado “*Dedo no Vespeiro*” descreve que o governo tirou da cartola um projeto que, pela primeira vez, chega com um verniz de unanimidade. E justamente numa área que sempre foi um vespeiro, o da reforma do funcionalismo. As novas regras para a contratação de servidores pela CLT foi tão bem recebida, informa o jornal, que até opositores do governo saíram em defesa do projeto. É o primeiro passo para desburocratizar o Estado, hoje refém da legislação que regulamenta o funcionalismo público. Até porque prevê que os novos servidores possam ser demitidos. As

manchetes no jornal Zero Hora apregoavam que “*Projeto De Lula Cria Nova Era No Serviço Público*” ou “*Governo quer pôr fim à estabilidade em áreas da administração*” acrescentando ainda que a “proposta pelo governo federal, de criação das fundações estatais de direito privado, com servidores contratados pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sem estabilidade, representará uma virada na história do funcionalismo público brasileiro”.

Nesse contexto, o Projeto de Lei Complementar inicia sua tramitação na Câmara Federal³².

Já no dia 17 de julho de 2007, através do Requerimento 75, as Deputadas Federais, Vanessa Graziotin e Alice Portugal, requerem uma audiência pública para discutir o PLP 92/2007. Argumentam as Deputadas, que o Projeto de Lei, que permite ao Poder Público, instituir fundações estatais nas áreas de saúde, **educação** (*grifo nosso*), cultura, desporto, ciência e tecnologia, meio ambiente, previdência complementar do servidor público, comunicação social e turismo nacional, permitira a terceirização do serviço de saúde, além de abrir a possibilidade de contratação de funcionários por concurso público, porém regidos pela Consolidação das leis do Trabalho (CLT). Acrescentam as Deputadas que o PLP 92/2007 poderá ser “extremamente perigoso para o servidor público que poderá ser demitido numa simples troca de governo”, além do que “as fundações estatais não estarão sujeitas às regras de responsabilidade fiscal”. Nota-se neste documento, que as Deputadas têm por entendimento que a área de educação também é contemplada. Observa-se que as Deputadas referem-se à área de educação, mesmo não estando contemplada na sua origem. Outros documentos que se seguirão, também incluem este seguimento como possível de se constituir como fundação estatal.

Posteriormente, em 29 de agosto de 2007, a Deputada Maria do Rosário, através do Requerimento 1554/2007, solicita que o projeto tramite na Comissão de Educação e Cultura, com a justificativa de que o PLP/92/2007, versa sobre o desempenho de atividade estatal que não seja exclusiva do Estado, pressupondo-se pelo requerimento, que as área de educação e cultura estejam contempladas.

³² Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=360082>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

O Relator do Projeto de Lei ficou a cargo do Deputado Pedro Henry, que em 1º de novembro de 2007 emite seu parecer pela aprovação. Na justificativa e parecer pela aprovação do PL, o Deputado refere-se às ideias da Jurista Maria Sylvia Di Pietro que tem por entendimento serem as fundações entidades que possuem como características o desempenho de atividades atribuídas ao Estado no âmbito social, concluindo que a “fundação é a forma adequada para o desempenho de funções de ordem social, como saúde, educação, cultura, meio ambiente, assistência e outras, com o objetivo de beneficiar terceiros estranhos à entidade”. O relator fundamenta-se também nos conceitos de Diógenes Gasparini e da jurista Hely Lopes Meirelles que atribui às fundações “à realização de atividades não lucrativas e atípicas do Poder Público, mas de interesse coletivo, como a educação, cultura, pesquisa, sempre merecedoras do amparo estatal”. Pedro Henry conclui seu parecer, “favorável pela aprovação do mérito”, acrescentando:

Fundação estatal é entidade pública integrante da Administração Pública Indireta, criada por lei, para gerir serviços públicos, desde que não exerçam atividades típicas de estado, ou seja, aquelas onde se faz necessário o uso do poder de polícia do Estado. Portanto, entendo que as áreas dispostas no projeto de lei complementar sob parecer são adequadas e se encontram em consonância com a doutrina dominante (HENRY, 2007).

É interessante observar que toda a documentação escrita que tramita na Câmara Federal a respeito do PL 92/2007, contempla a área de Educação (de modo equivocado ou não), podendo-se inclusive contatar esta questão no parecer do Relator, Deputado Pedro Henry, de 1º de novembro de 2007. Porém é somente na data de 28 de maio de 2008, através de um substitutivo do Relator, que são acrescentadas três novas áreas para a instituição de Fundações Públicas Estatais: Ensino e Pesquisa, Formação Profissional e Cooperação Técnica Internacional. Este substitutivo, além de acrescentar três novas áreas, propõe dois tipos de fundações com personalidade de (I) Direito Público e (II) Direito Privado. Do substitutivo do relator, reproduzimos:

Art. 1º Poderá, mediante lei específica, ser instituída ou autorizada a instituição de fundação sem fins lucrativos, integrante da administração pública indireta, nas seguintes modalidades:

I – com personalidade jurídica de direito público;

II – com personalidade jurídica de direito privado.

§ 1º A fundação instituída pelo poder público, vinculada ao órgão em cuja área de competência estiver inserida a sua atividade, sujeitar-se-á à fiscalização do sistema de controle interno de cada Poder e ao controle externo.

§ 2º A instituição de fundação pública com personalidade jurídica de direito privado somente poderá ser autorizada para o desempenho de atividade estatal que não seja exclusiva de Estado.

§ 3º Para efeitos desta Lei Complementar, considera-se atividade exclusiva de Estado aquela cujo desempenho exija o exercício do poder de autoridade do Estado, ou em que, pela relevância e interesse público, o Estado atue sem a presença complementar ou concomitante da iniciativa privada (HENRY, 2008).

Com a inclusão das áreas (Ensino e Pesquisa; Formação Profissional além da Saúde já anteriormente contemplada) surge um novo embate na Câmara. Inicialmente, em 18 de junho, a Deputada Alice Portugal requer seu voto em separado, apresentando como justificativa:

A crise da saúde pública no Brasil é um problema que, há muito tempo, preocupa os gestores públicos, os quais se desdobram no sentido de apresentar alternativas para resolver essa situação caótica. As soluções adotadas nos últimos anos, no entanto, foram centradas no questionamento do modelo estatal de gestão, procurando sempre a opção da iniciativa privada como a complementação necessária para a administração do sistema.

Foi com essa intenção que a reforma do Estado defendida pelo projeto do governo FHC, a qual tinha como fundamento a ideia do estado mínimo, implantou um novo modelo de gestão para os serviços sociais promovidos pelo Estado, com base nos chamados “contratos de gestão”, cujo objetivo era a transferência de recursos públicos para entidades de direito privado encarregadas de gerir o sistema.

Para tanto, surgiram as Organizações Sociais – OS, por meio da Lei nº 9.637/98 e das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, as chamadas OSCIPs, por intermédio da Lei nº 9.790/99. A característica peculiar a essas organizações é que elas, além de não estarem sujeitas às regras do Direito público, gozam da liberdade de contratação de pessoal sob o regime celetista e sem concurso público. Por conseguinte, não são obrigadas a cumprir a Lei nº 8.666/93, Lei das Licitações e Contratos nem para contratar terceiros, nem para serem contratadas pelo poder público. Por fim, há ainda a agravante de não se sujeitarem ao Controle Externo do Tribunal de Contas da União e ao controle interno do órgão ao qual estão subordinadas, o que coloca em dúvida a real destinação dos recursos a elas repassados (PORTUGAL, 2008).

Observa-se que a Deputada traz para a discussão todo o embate travado 10 anos antes no governo de FHC, além de apresentar denúncias a respeito de irregularidades e desperdícios de recursos públicos decorrentes de alguns exemplos já implementados com esse tipo de instituição. De acordo ainda com Alice Portugal:

[...] esse modelo de transferência de recursos públicos, por meio do contrato de gestão, a essas organizações e às chamadas fundações de apoio está esgotado, especialmente na área da saúde, devido a desperdícios e irregularidades praticadas com recursos públicos. Na área de ensino e pesquisa, esse descontrole no repasse de recursos tem gerado diversas denúncias de malversação do dinheiro público, com repercussão na grande mídia nacional, como é o caso da fundação de apoio FINATEC, na Universidade de Brasília-UnB. O projeto de lei complementar foi pensado, de início, como forma de corrigir tais problemas, no entanto, diante de uma análise mais aprofundada, pode se constatar que o conteúdo da proposição carece dos mesmos vícios e equívocos que arcaram a criação das OSCIPs, das OS e das fundações de apoio (PORTUGAL, 2008).

Posteriormente, a Deputada Alice Portugal requer, em 09 de julho de 2008, que estas áreas fossem retiradas do Projeto de Lei Complementar 92/2007. A justificativa da Deputada é citada abaixo:

As modificações incluídas pelo relator da CTASP³³ tornam indispensável à apreciação do PLP 92/2007 pela Comissão de Educação e Cultura, uma vez que cabe a esta Comissão analisar a oportunidade e conveniência de se incluir, além da “cultura”, “ensino e pesquisa” e “formação profissional” entre as áreas da Administração Pública onde poderão ser autorizadas a criação de fundações estatais. É esta a comissão temática da Câmara dos Deputados encarregada de opinar, no mérito, sobre matéria que disponha sobre “ensino e pesquisa” e “cultura” e também sobre “formação profissional”, vez que *nesta última área certamente estarão incluídos, no plano federal, os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica e as Escolas Agrotécnicas Federais [grifo nosso].* (PORTUGAL, 2008).

Percebe-se aqui a oportuna ponderação da Deputa Alice Portugal, da qual pactuamos, da expressa intenção do Relator de envolver as então, ainda, Escolas Técnicas, Agrotécnicas Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica, e suas transformações em Fundações Estatais, o que certa forma seria um resgate das intenções do Executivo nos anos 90, quando então das propostas contidas no Plano Diretor da Reforma do Estado. A única diferença neste momento, é que neste PLP não estão contempladas as Universidades Federais, mas sim apenas os Hospitais Universitários.

Em 15 de julho, seis dias após o requerimento onde solicita a retiradas das áreas de Ensino e Pesquisa, Formação Profissional e Saúde (Hospitais Universitários) além da Cultura, e não tendo seu pleito sido atendido, a Deputada Alice Portugal solicita uma audiência pública para debater o tema com a justificativa de que houve “uma situação que afronta prerrogativas da Comissão de Educação e Cultura e que trata de matéria controversa, estreitamente ligada à educação, à cultura e ao *ensino profissionalizante*” (grifo nosso). Requer ainda que sejam convidados a participar da audiência pública os Ministros de Estado da Educação, Fernando Haddad; do Planejamento, Orçamento e Gestão, Paulo Bernardo; O Procurador da República no Distrito Federal, Peterson de Paula Pereira, além de Representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; e da Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras – FASUBRA. Apesar de o requerimento ter sido aprovado em 06 de agosto de 2008, a audiência pública não ocorreu. Constatamos, também, que nessa

³³ CTASP - Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público.

audiência pública não estão contemplados os representantes dos CEFETs, ETFs, EAFs, e ou dos IFs.

Percebe-se em vários momentos a preocupação da Deputada Alice Portugal com a situação dos Hospitais Universitários contemplados pelo PLP 92/2007. Para a Parlamentar, os hospitais universitários são unidades estratégicas e indissociáveis das Instituições Federais de Ensino Superior, “encarregadas da tarefa de combinar o trinômio ensino-pesquisa-extensão para a boa formação dos alunos da área de saúde, além de exercerem a missão complementar de assistência de saúde à população”. Entende ainda a Deputada Alice Portugal, que “a inclusão dos hospitais universitários na área de atuação das fundações estatais representa uma dissociação do trinômio ensino, pesquisa e extensão e, por conseguinte, a desqualificação da função universitária” (PORTUGAL, 2008).

Apesar de todos os argumentos postos e discussões decorrentes, o PLP seguiu seu tramite normalmente, passando pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados, pela Coordenação de Comissões Permanentes, pelas Comissões de Trabalho, de Administração e Serviço Público, da Educação e Cultura, e finalmente pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, que a exemplo das anteriores, manifestou-se favorável ao mesmo. Na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, o Relator Tadeu Filippelli, registrou o seguinte parecer:

Cabe a esta Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania se pronunciar sobre a constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa do Projeto de Lei Complementar nº 92, de 2007, e do substitutivo aprovado na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público [Substitutivo do Deputado Pedro Henry], a teor do art. 32, inc. IV, alínea “a”, do Regimento Interno da Câmara dos Deputados.

A matéria em apreço é da competência privativa da União (art. 37, XIX – CF), cabendo ao Congresso Nacional sobre ela dispor, com a sanção do Presidente da República (art. 48 – CF), sendo a iniciativa do Poder Executivo legítima, em face da inexistência de iniciativa privativa.

No tocante à constitucionalidade, o projeto original e o substitutivo aprovado na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público obedecem aos requisitos constitucionais formais para a espécie normativa, eis que veiculados sob a forma de projeto de lei complementar, conforme dispõe o art. 37, XIX, da Constituição Federal, no que tange à definição das áreas de atuação da fundação pública.

Quanto à constitucionalidade material do projeto original, o mesmo encontra-se em harmonia com as disposições constantes da Constituição Federal.

No que tange à juridicidade, a proposição principal e substitutivo aprovado na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público estão em inteira conformidade com o ordenamento jurídico vigente.

No tocante à técnica legislativa, não há qualquer restrição quanto ao texto apresentado no projeto original e no substitutivo aprovado na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, estando ambos de acordo

com as regras impostas pela Lei Complementar nº 95, de 26/2/98, com a redação dada pela Lei Complementar nº 107, de 26/4/01.

Em face do exposto, o nosso voto é pela constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa:

- do Projeto de Lei Complementar nº 92, de 2007;

- do substitutivo aprovado na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público.

Sala da Comissão, 15 jul. 2008.

Deputado Tadeu Filippelli – Relator

Dessa forma, o Projeto de Lei Complementar 92/2007 foi publicado no Diário da Câmara dos Deputados, p. 41403 – 41412, no dia 10 de setembro de 2008, estando agora apto para ir à Plenária da Câmara Federal. Posteriormente, a partir da data da sua publicação no Diário da Câmara, em setembro de 2008, até junho de 2009, e após estar na pauta do dia em 29 sessões plenárias ordinárias, onde não foi votado por questões de obstrução de pauta e outras dificuldades. No dia 24 de junho de 2009, a Comissão de Seguridade Social e Família (CSSF), através de apresentação dos requerimentos nº 281/2009 da Deputada Federal Solange Almeida e nº 295/2009, do Deputado Federal Chico D'Angelo, solicitam uma nova audiência pública para o debate do PLP 92/2007, e que fossem convidados o Diretor Geral de Hospitais Universitários do Ministério da Educação; A Coordenadora-Geral de Atenção Hospitalar do Ministério da Saúde; A Gerente de Projetos da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento; O Coordenador-Geral da FASUBRA Sindical; O Presidente do Conselho Nacional de Saúde, além de representantes da CUT - Central Única dos Trabalhadores, e da CNTSS - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Seguridade Social. A partir dessa data, o projeto “parou” sua tramitação na Câmara, não havendo mais nenhum registro a respeito, mesmo com a apresentação de requerimentos da base governista pedindo **urgência** na sua tramitação.

No site da FENAFAR- Federação Nacional dos Farmacêuticos³⁴, em nota denominada “Governo Desiste de Projeto de Fundações Estatais” é divulgada a decisão do governo em abandonar a proposta do Projeto de Lei Complementar 92/2007, por dois “assessores” do Ministro da Saúde José Gomes Temporão. Segundo informações do site da FENAFAR:

O ministro da Saúde, José Gomes Temporão, desistiu do projeto de implantação das fundações estatais de direito privado, que tramita no Congresso Nacional. O anúncio de que Temporão não brigará mais pela

³⁴ Disponível em: <<http://www.fenafar.org.br/portal/sus/64-sus/288-os-na-saude.html>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

criação dessas entidades foi feito no último dia 09 de julho [2009] por dois de seus principais assessores, em reunião com integrantes do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que festejaram a iniciativa.

Contudo, se de fato o Governo desistiu do projeto das Fundações Estatais, não houve oficialmente nenhuma renúncia e possível de constatação, e nada há no protocolo de “Informações de Tramitação” da Câmara Federal neste sentido.

Mesmo com o PLP 92/2007 “trancado” na Câmara Federal, alguns Estados como o Acre, Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro, tiveram implantado este modelo de instituição pelos seus governadores, o que acabou tendo como consequência direta uma Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADIN, impetrada pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil junto ao Supremo Tribunal Federal, contra a lei que autorizou a criação dessas fundações de direito privado naqueles Estados. Esta informação está disponibilizada no Site do Conselho Nacional de Saúde³⁵.

Apesar da informação disponibilizada no site da FENAFAR quanto à intenção do governo em abdicar do PLP 92/2007, ainda no ano de 2010, nos dias 09 e 10 de setembro, houve uma marcha das entidades sindicais FASUBRA E CONDSEF, em Brasília, DF, nominada de Marcha Nacional contra o PLP 92/2007, quando é entregue um abaixo assinado ao Presidente da Câmara para a retirada do projeto da pauta de tramitação na Câmara Federal.

Posteriormente, no dia 19 março de 2011, em uma reunião da Federação Nacional dos Trabalhadores do Judiciário Federal e do Ministério Público da União realizada em Brasília, DF, o PLP 92/2007, foi assunto de pauta. Esta informação estava disponível no Jornal Eletrônico “Jus Brasil Notícias”³⁶.

Temos também como entendimento que o Projeto de Lei Complementar 92/2007, mesmo com a informação dos “assessores” do Ministro da Saúde de que o governo Federal havia desistido do mesmo, na realidade encontra-se em estado de hibernação na Câmara Federal. Justificamos nosso entendimento tendo em vista que no protocolo de “Informações de Tramitação” da Câmara Federal a informação é de

³⁵ Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/informativo/2009/20/informe_20.htm>. Acesso em: 12 set. 2010.

³⁶ Disponível em: <<http://fenajufe.jusbrasil.com.br/noticias/2572919/fenajufe-convoca-reuniao-ampliada-para-19-de-marco>>. Acesso em: 02 mar. 2013.

que a situação do PLP 92/2007 encontra-se “Pronta para Pauta no PLENÁRIO (PLEN)”³⁷.

Percebemos que o PLP 92/2007 teve fortes críticas e rejeições por vários seguimentos sociais, sindicais, estudantis, e político partidário, presumível razão da sua descontinuidade na tramitação na Câmara Federal. Apesar do forte apoio da mídia no seu lançamento, o PLP 92/2007, contou, e ainda conta, com uma forte resistência de vários seguimentos sociais, principalmente no meio acadêmico, e as razões são claramente visíveis e perceptíveis. Dentre as entidades representativas que se levantaram manifestadamente contra o projeto de lei, citamos o CONDSEF, FASUBRA, CUT, CTB, INTERSINDICAL, ANDES, CNS - Conselho Nacional de Saúde que, indistintamente e em uníssono, tinham o temor da privatização de uma série de entidades estatais, contempladas nas 12 áreas de abrangência do PLP 92/2007. No Boletim do Conselho Nacional de Saúde de 06 de julho de 2009, constata-se esta preocupação:

O CNS é contrário ao Projeto de Lei Complementar 92/2007, que propõe a criação das Fundações Públicas de Direito Privado, ao entender que a proposta é um atentado que aponta para a desconstrução de importantes e fundamentais quesitos legais referentes à gestão do trabalho e do sistema (CNS-Informativo Eletrônico do Conselho Nacional de Saúde - ano 06 - Brasília, 06 de julho de 2009)³⁸.

As entidades que lutaram contra o projeto de lei, editaram inclusive uma cartilha impressa³⁹, onde expressavam sua contrariedade ao modelo de Fundação Estatal de Direito Privado, que estaria em sentido contrário a um Estado forte, representando o início de uma reforma, cujo viés reforçaria a tese neoliberal de gestão do Estado, e a retomada das políticas de Bresser Pereira na implantação do Estado mínimo.

³⁷ Em 23 de abril de 2013, durante a escrita desta Tese, fomos surpreendidos de que houve a apresentação do Requerimento de Urgência nº 7595/2013, encaminhado pelos Líderes, que: "Com base no art. 155 do Regimento Interno da Câmara Federal, requerem regime de urgência para a apreciação do PLP 92/2007". O Requerimento, aqui transcrito, contém o seguinte teor: "Senhor Presidente, Com base no art. 155 do Regimento Interno, requeremos regime de urgência na apreciação do PLP nº 92/07, de autoria do Poder Executivo, que 'Regulamenta o inciso XIX do art. 37 da Constituição Federal, parte final, para definir as áreas de atuação de fundações instituídas pelo Poder Público'" - Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1080395&filename=Tramitacao-PLP+92/2007> Acessado em 24 abr.2013, 09h45min. Isto comprova, mais uma vez, que o Executivo continua com o firme propósito de implantar as fundações públicas não estatais no Brasil, através da transformação das suas instituições públicas federais. É só uma questão de tempo!

³⁸ Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/informativo/2009/20/informe_20.htm>. Acesso em: 01 mar. 2013.

³⁹ “Contra o PLP 92/2007 – NÃO! Privatização de Áreas Estratégicas do Estado Brasileiro”.

Entendem as entidades que o projeto das fundações estatais seguiu a lógica neoliberal, cuja orientação foi seguida à risca nos governos de Fernando Collor, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso e encampado pelo governo Lula.

O ANDES, em sua manifestação “Carta Aberta aos Parlamentares”, em data de 16 de junho de 2009, alertava os Deputados Federais dos riscos e futuras consequências se o projeto fosse aprovado. Segundo a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES, se o PLP 92/2007 for consagrado e transformado em Lei, instituirá uma nova entidade jurídico-institucional, que permitirá a privatização de vários serviços essenciais, nas áreas de abrangência do PLP 92/2007. Entende a ANDES que como consequência da aprovação, o Estado estará desobrigado de suas responsabilidades sociais, garantidas na Constituição Federal.

Da mesma forma, o Deputado Federal Ivan Valente, em entrevista ao Jornal Correio da Cidadania⁴⁰, apõe que o PL 92/2007, “trata-se de uma continuidade do projeto de reforma do Estado do ministro Bresser Pereira na época do Fernando Henrique, que estabelecia critérios de mercado na administração pública, ou seja, atacando o público para defender o privado. É um projeto de privatização da saúde, que se coloca contra os princípios do SUS de saúde universal, igualitária e como direito essencial”.

Na data de 31 de agosto de 2009, Pedro Armengol, Diretor Executivo da Central Única dos Trabalhadores CUT, no artigo “*PLP 92/2007: Projeto antigo, contraditório e ineficaz para as necessidades da população*” publicado no site da CUT⁴¹ manifesta-se a respeito do PLP 92/2007, denunciando que o “projeto de Fundação Estatal é na verdade mais uma tentativa de consolidação do Projeto de “Estado Mínimo” para a população, e “Estado Máximo” para o capital através da transferência de poupança pública para alimentar os lucros do setor privado”.

Desse modo, aparentemente, é virada mais uma página referente à reforma do aparelho do Estado. Porém, a história mais uma vez mostrará que outro capítulo começa a ser desenhado a partir de então.

⁴⁰Disponível em: <<http://www.correiocidadania.com.br/content/view/3365/>>. Acesso em: 12 set. 2010.

⁴¹Disponível em: <<http://www.cut.org.br/ponto-de-vista/artigos/4170/plp-92-07-projeto-antigo-contraditorio-e-ineficaz-para-as-necessidades-da-populacao>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

1.7 A NOVA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA BRASILEIRA – PROPOSTA DO GOVERNO LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA

Vendo-se pressionado por diversos seguimentos em relação ao projeto de lei complementar para a criação das Fundações Estatais, o Executivo Federal dá início a mais um procedimento para a reforma do aparelho do Estado. Desse modo, começa a esboçar-se o desenho para uma “Nova Organização Administrativa Brasileira”. Este procedimento ocorre praticamente de forma paralela ao PLP 92/2007.

Explicando: O PLP 92/97 é apresentado na Câmara Federal em 04 de junho de 1997, e a Comissão de Juristas, instituída pela Portaria MP nº 426 e alterada pela portaria 84/2008 para elaborar a proposta de lei para a organização administrativa brasileira, é nomeada 06 de dezembro do mesmo ano.

Em 09 de julho de 2009, dois assessores, do Ministro da Saúde, anunciam a renúncia do executivo ao PLP 92/2007. Sete dias após, em 16 de julho, a Comissão de Juristas conclui seu trabalho quando o Ministro do Planejamento, Orçamento e Gestão, Paulo Bernardo e o Secretário de Gestão, Marcelo Viana, recebem oficialmente o relatório final, da Comissão de Juristas, propondo uma nova estrutura orgânica para o funcionamento da Administração Pública Federal e das suas relações com entes de colaboração.

Em 24 de julho de 2009, é solicitada a audiência pública para discussão do PLP 92/2007 na Câmara Federal, último ato no legislativo, registrado, para aquele projeto de lei complementar. Em 11 de novembro de 2009, em conformidade com as informações disponibilizadas no site da Secretaria de Gestão Pública do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão “GESPUBLICA”⁴², com a presença do ministro Paulo Bernardo e de autoridades do Governo Federal, foi feita a apresentação do anteprojeto de lei que trata da criação de um novo ordenamento jurídico para a Nova Organização Administrativa Brasileira⁴³. Percebe-se em função dessa agenda, que o Governo Federal operava em diversas frentes e praticamente ao mesmo tempo, para levar à prática seus projetos.

⁴² Disponível em: <http://www.gespublica.gov.br/folder_noticia/noticia.2009-11-13.6360037877/?searchterm=natureza,>. Acesso em: 01 mar. 2013.

⁴³ Esta apresentação em Power Point encontra-se disponível no site da Secretaria de Gestão/Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão <<http://www.gespublica.gov.br/biblioteca/pasta.2010-12-07.7837648486/Apresentacao%20FLORIANO.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

O trabalho, realizado a pedido do Ministro Paulo Bernardo, foi elaborado por sete eminentes juristas. Dentre estes juristas, Paulo Modesto, Professor de Direito da Universidade Federal da Bahia, foi assessor especial do Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil, Bresser Pereira; Carlos Ari Sundfeld, Professor da PUC-SP e da Escola de Direito da FGV-SP, participou da equipe de trabalho na elaboração da proposta “Novos Modelos de Gestão para os Institutos e Hospitais do Ministério da Saúde” que deu origem ao projeto das fundações estatais. Percebem-se de imediato na constituição do grupo de trabalho, as concepções que daí advirão.

Do trabalho final da comissão, resultou uma proposta de anteprojeto de lei, estabelecendo as normas gerais sobre a administração pública direta e indireta, as entidades paraestatais e as da colaboração, e uma publicação assinada por dez autores⁴⁴, que abordam e defendem temas relacionados ao anteprojeto de lei.

Igualmente, para acompanhamento da evolução da proposta foi criado o site, Direito do Estado – Anteprojeto para uma Nova Lei de Organização Administrativa - disponível em <http://www.direitodoestado.com.br/leiorganica>.

Bresser Pereira, na “Introdução” da publicação promulga que no anteprojeto é possível uma visualização das entidades que constituirão a administração pública, em termos amplos, formada pela (I) administração direta, (II) a indireta, constituída pelas autarquias, empresas estatais e fundações estatais, as (III) entidades paraestatais, compostas pelas corporações profissionais e os serviços sociais autônomos, e as (IV) entidades de colaboração, entendidas como as Organizações Sociais – OS, e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, as Fundações de Apoio, entre outras, todas sem fins lucrativos, porém, com vínculos de parceria com o poder público (MODESTO, 2004, 14). Reedita-se novamente, 14 anos após, muitas das proposições contidas no Pdrae de 1995, presentes no Projeto das Fundações Estatais de 2005 e contempladas no PLP 92 de 2007.

O anteprojeto de lei, no Título II que trata das Entidades Estatais, Capítulo I, das Disposições Preliminares, art. 3º, define que a administração pública será composta pela *administração direta* e a *administração indireta*. A administração

⁴⁴ Almiro do Couto e Silva; Carlos Ari Sundfeld; Fernando Luiz Abrucio; Floriano de Azevedo Marques Neto; Humberto Falcão Martins; Luiz Arnaldo Pereira Da Cunha Júnior; Maria Coeli Simões Pires; Maria Sylvia Zanella Di Pietro; Paulo Modesto e Sérgio De Andréa Ferreira.

direta será organizada com base na hierarquia e na desconcentração⁴⁵, sendo composta por órgãos, sem personalidade jurídica, os quais podem dispor de autonomia, nos termos da Constituição e da lei (art.4º). A administração indireta será integrada por entidades com personalidade jurídica, dotadas de autonomia administrativa e funcional, vinculadas aos fins definidos em suas leis específicas (art. 7º); Compreendendo-se aqui como *autarquias*, as entidades estatais de direito público; As empresas estatais, fundações estatais e consórcios públicos com personalidade de direito privado, são cognominadas como *entidades estatais de direito privado* (art. 8º) (BRASIL, 2009, p.32).

O Capítulo II tratará somente das Autarquias, como sendo o ente jurídico de direito público, criado por lei específica, para prestar serviço público ou exercer outra atividade administrativa que implique poderes próprios do Estado (art. 11), estando a autarquia submetida ao regime jurídico de gestão da administração direta (art. 12), e podendo ser dotada de capacidade de auto-organização (art. 13) (BRASIL, 2009, p.34).

As Entidades Estatais de Direito Privado, entendido no anteprojeto como as (I) *empresas estatais* e as (II) *fundações estatais*, serão abordadas no capítulo III. A primeira é a pessoa jurídica de direito privado, de fins econômicos, controlada direta ou indiretamente por entidade ou entidades estatais, que executa serviços públicos ou explora atividade econômica caracterizada pela produção ou comercialização de bens ou pela prestação de serviços em geral (art. 15); A segunda é a pessoa jurídica de direito privado sem fins lucrativos, instituída e mantida por entidade ou entidades estatais, em conjunto ou não com particulares, com autorização legal específica, qualquer que seja sua denominação (art. 19). Às áreas de atuação das Fundações Estatais deverá ser definido por lei conforme estabelecido pelo inciso XIX, artigo 37 da Constituição Federal (objeto do PLP 92/2007) (BRASIL, 2009, p. 35-37).

A seguir, o anteprojeto também vai prover regulamentação para o regime das entidades estatais de direito privado (Seção III, artigos 21 a 26) e do contrato de autonomia (art. 27 a 33), (BRASIL, 2009, p.43-47).

O Capítulo V abordará a questão do planejamento, articulação administrativa e controle das entidades estatais (art. 34 a 68), (BRASIL, 2009, p.47-55).

⁴⁵ Desconcentração ou descentralização, termo usado para quando algumas funções típicas do Estado passam a ser desempenhados por outras pessoas jurídicas, públicas ou privadas. O relatório reconhece que estes conceitos (desconcentração /descentralização) ainda são muito confusos na legislação vigente (BRASIL, 2009, p.8).

As Entidades Paraestatais, Entidades de Colaboração serão abordadas no título III, art. 68 a 82⁴⁶. Como Entidades Paraestatais, o documento refere-se às corporações profissionais e aos serviços sociais autônomos, ambos com personalidade jurídica de direito privado (BRASIL, 2009, p.55-61).

Por fim, no capítulo V, os art. 83 a 90, são destinados às disposições finais e transitórias. O art. 90 revoga o decreto-lei nº 200, de 25 de setembro de 1967, exceção aos artigos 28 a 66, 94 a 97 e 177 a 179 e o decreto-lei n.º 900, de 29 de setembro de 1969 (BRASIL, 2009, p.62-63). Esses Decretos, ainda do período ditatorial, são os que regulamentam a administração pública brasileira.

Chama a atenção no relatório entregue ao Ministro pela Comissão de Juristas que o “documento final apresentado [...] é autoral, elaborado com total autonomia científica, sem quaisquer interferências do Governo Federal e, portanto, não reflete posicionamentos do Ministério” (BRASIL, 2009, p.6). Incompreensível esta “advertência” em um documento impresso, oficial do Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão e da Secretaria de Gestão, e ainda se levarmos em consideração que a Comissão foi nomeada por um ato administrativo do próprio Ministro de Estado, e apresentado no Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão, com a presença do titular da pasta e outras autoridades federais.

Thomas Augusto Ferreira de Almeida (2012), Procurador Federal, Especialista em Direito Administrativo pela PUC-SP, reforça esta tese. Em seu artigo “As fundações governamentais de direito privado e a criação da Funpresp-Exe”⁴⁷, o Procurador Federal expõe que a nova proposta de estrutura administrativa tem suas origens no ano de 2005, quando a Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, promoveu uma série de estudos e análises sobre as atuais formas jurídico institucionais da administração pública. O articulista também informa que em junho de 2007, foi promovido pelo Ministério do Planejamento, o seminário “Aspectos Jurídicos da Fundação Estatal”, onde são delineadas as intenções oficiais para a concepção dessa nova forma jurídica, com a presença dos sete eminentes juristas. De acordo com Almeida:

Na ocasião da realização do evento, que contou com a participação de ilustrados juristas que viriam a compor a comissão que elaborou o citado

⁴⁶ O numeral 68 do “art. 68” está repetido, de forma errônea, por duas vezes, presumindo-se falha de impressão/revisão. O Correto, neste caso, seria do art. 69 a 83, porém manteve-se a redação conforme documento consultado.

⁴⁷ Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/22980/as-fundacoes-governamentais-de-direito-privado-e-a-criacao-da-funpresp-exe>>. Acesso em: 06 mar. 2013.

projeto de lei orgânica, foi manifestado pela Administração Pública Federal a intenção de se utilizar do modelo da Fundação Governamental de Direito Privado (ALMEIDA, 2012).

Dessa forma, entendemos que o esclarecimento feito no relatório oficial, de que o mesmo não representa as ideias ou posicionamento do Ministério do Planejamento, é totalmente descabido. O Seminário de 2007 gerou ainda o documento “Fundação Estatal: Metas, gestão profissional e direitos preservados”, publicado em agosto de 2007, pelos Ministérios do Planejamento Orçamento e Gestão e da Saúde.

1.8 EMPRESA BRASILEIRA DE SERVIÇOS HOSPITALARES – LEI 12.550/11- O RENASCIMENTO DA FÊNIX DAS CINZAS DAS FUNDAÇÕES ESTATAIS DE DIREITO PRIVADO

Ao apagar das luzes do Governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 23 de dezembro de 2010, através da Exposição de Motivos Interministerial, assinada pelos Ministros Paulo Bernardo Silva, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, e Fernando Haddad, Ministério da Educação, de nº 00383/2010/MP/MEC é revigorada a intenção do executivo em dar andamento ao seu projeto de privatização, conforme orientações de organismos internacionais. Desse modo, em véspera do período natalino e festas de final de ano, é editada a Medida Provisória de nº 520⁴⁸, assinada e protocolada na Câmara Federal no dia 31 de dezembro de 2010, último dia do mandato do Presidente Lula, autorizando o Poder Executivo a criar a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares S.A. - EBSERH.

Da exposição de motivos, itens oito e nove, extrai-se que o projeto de lei seria uma solução jurídico-institucional sustentável, “baseada na adoção do formato de empresa pública para a prestação de serviços e atividades ora fornecidos por intermédio das fundações de apoio”. A criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, como “empresa pública” teria como objetivo “apoiar a prestação de serviços médico-hospitalares, laboratoriais e de apoio ao ensino e à pesquisa”, já que seu modelo de gestão seria autônomo e flexível, além de possibilitar a

⁴⁸ Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=22B71F44D9CF11314C32D3E93585354D.node2?codteor=832159&filename=MPV+520/2010>. Acesso em: 04 mar. 2013.

“contratação de profissionais sob o regime celetista, com o estabelecimento de um regime de remuneração e gestão de pessoal compatível com a realidade do setor”.

Justificam os Ministros, nos itens dez e onze, sua opção pela “empresa”, tendo presente que a mesma, além da autonomia financeira, poderia adotar normas e procedimentos próprios para compras e licitação, além da “contratação de pessoal e regime de remuneração, alinhados com o mercado de trabalho”. Chama atenção na exposição de motivos de que a empresa, ao prestar serviços, poderá captar recursos próprios para sua sobrevivência, além de estabelecer “metas de desempenho, indicadores e prazos de execução e uma sistemática de acompanhamento e avaliação de resultados”. Ações estas, típicas de empresas da iniciativa privada.

O exemplo de prática similar, já com resultados positivos apontados pelos expositores, refere-se ao Hospital de Clínicas de Porto Alegre - HCPA, como empresa pública federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC, e o Grupo Hospitalar Conceição - GHC, sociedade de economia mista vinculada ao Ministério da Saúde – MS. Os Ministros concluem sua exposição de motivos informando que “trata-se de instituições dotadas de autonomia administrativa e orçamentária, gestão profissionalizada e mecanismos de governança colegiada que promovem a sua inserção estratégica no ambiente de atuação e na administração pública” (HADDAD, SILVA, 2010, EMI nº 00383/2010/MP/MEC).

Claudia March, professora da Universidade Federal Fluminense, parte do pressuposto de que a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – EBSERH:

Faz parte de um conjunto de proposições e medidas adotadas desde o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, até o governo de Dilma Rousseff, que operam a contrarreforma do Estado em sua dimensão administrativa e que guardam elementos de continuidade com o governo de Fernando Henrique Cardoso, em particular com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado do então Ministro de Estado Bresser Pereira (MARCH, 2012, 62).

Desse modo, para resolver o problema de gestão dos hospitais universitários retira-se do Estado brasileiro a responsabilidade direta para com o seguimento da saúde, edita-se a Medida Provisória 520/2010, e se dá início a mais um ciclo de privatização das instituições públicas, com repercussões até os dias de hoje.

A medida provisória 520/2010, define no seu art. 1º que a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares S.A. terá personalidade jurídica de direito privado, patrimônio próprio e será vinculada ao Ministério da Educação, com sede e

foro em Brasília, Distrito Federal, com escritórios, representações, dependências e filiais em outras unidades da Federação.

Constituída como empresa de sociedade anônima, seu capital social será representado por ações ordinárias nominativas, integralmente sob a propriedade da União e pela incorporação de qualquer espécie de bens suscetíveis de avaliação em dinheiro (art.2º).

A EBSEH tem como objetivo a prestação de serviços e apoio às Instituições federais de ensino ou instituições congêneres, de atividades de pesquisa, ensino-aprendizagem à formação de pessoas no campo da saúde pública, e também a prestação de serviços gratuitos de assistência médico-hospitalar e laboratorial (art.3º). Por outro lado, as instituições federais de ensino ficam autorizadas a ceder à EBSEH, seus bens móveis e imóveis necessários à sua execução (art. 14).

Mesmo tendo como objetivo a prestação de serviços gratuitos de assistência médico-hospitalar e laboratorial a EBSEH S.A., poderá ter, entre seus recursos financeiros, receitas decorrentes da “prestação de serviços compreendidos em seu objeto; da alienação de bens e direitos; das aplicações financeiras que realizar; dos direitos patrimoniais, tais como aluguéis, foros, dividendos e bonificações; e dos acordos e convênios que realizar com entidades nacionais e Internacionais” entre outras opções (art. 9º).

As competências da EBSEH são definidas no artigo 4º, as quais trasladamos:

- I - administrar unidades hospitalares, bem como prestar serviços de assistência médico-hospitalar e laboratorial à comunidade, no âmbito do SUS;
- II - prestar, às instituições federais de ensino superior e a outras instituições congêneres, serviços de apoio ao ensino e à pesquisa, ao ensino-aprendizagem e à formação de pessoas no campo da saúde pública, mediante as condições que forem fixadas em seu estatuto social;
- III - apoiar a execução de planos de ensino e pesquisa de instituições federais de ensino superior e a outras instituições congêneres, cuja vinculação com o campo da saúde pública ou com outros aspectos da sua atividade torne necessária essa cooperação, em especial na implementação da residência média multiprofissional nas áreas estratégicas para o SUS;
- IV - prestar serviços de apoio à geração do conhecimento em pesquisas básicas, clínicas e aplicadas nos hospitais universitários federais e a outras instituições congêneres;
- V - prestar serviços de apoio ao processo de gestão dos hospitais universitários e federais e a outras instituições congêneres, com implementação de sistema de gestão único com geração de indicadores quantitativos e qualitativos para o estabelecimento de metas; e
- VI - exercer outras atividades inerentes às suas finalidades, nos termos do seu estatuto social (MP 520/2010).

Conforme as disposições do art. 10, a EBSEH S.A será administrada por um Conselho de Administração, de caráter deliberativo, o Conselho Fiscal e uma Diretoria Executiva. Quando da transformação da MP em lei, um ano após, é inserido ainda um Conselho Consultivo. Os Artigos 11 a 13 vão tratar do regime de contratação dos seus empregados, que ocorrerá pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT “condicionada a contratação à prévia aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos”.

A Medida Provisória 520/2010 perde sua eficácia, pois decorrido o tempo máximo previsto para tramitação e aprovação em junho de 2011 a MP 520/10 é derrubada por obstrução de votação no Senado Federal, movimento da bancada de oposição ao Governo Federal (MARCH, 2012, p.67). Um mês após, julho de 2011, a medida provisória é reapresentada, agora sob a forma do Projeto de Lei 1.749/2011, iniciando sua tramitação na Câmara Federal em 05 de julho de 2011, em regime de urgência, com origem no executivo já sob a Presidência de Dilma Rousseff e exposição de motivos assinada por Miriam Aparecida Belchior e Fernando Haddad, mantendo praticamente intacta toda a redação decorrente da MP 520/10. Das poucas alterações inseridas, uma refere-se a sua constituição como empresa de sociedade anônima. Segundo o Deputado Danilo Fortes, da Comissão Especial da Câmara dos Deputados, a retirada da denominação de sociedade anônima, serviria como argumento para afastar qualquer possibilidade de privatização. Do parecer do Relator, apresentado no dia 31 de agosto de 2011, transladamos:

[...] o substitutivo que apresentamos anexo a este parecer contempla alterações que visam, respectivamente, [...] Afastar qualquer hipótese de privatização dos hospitais universitários, em face da constituição da nova empresa de apoio e de subsidiárias da mesma, mediante a exclusão da forma de sociedade anônima, e a adoção do modelo de sociedade unipessoal [...] Para evitar que a privatização seja promovida por meio de subsidiárias eventualmente criadas, acrescentamos expressa determinação de sujeição dessas às normas aplicáveis a EBSEH, com exceção da composição de seus Conselhos de Administração e Consultivo (FORTES, 2011, p.8).

Apesar do substitutivo do Deputado Danilo Fortes ter a intenção de “afastar” qualquer possibilidade de privatização, o Projeto de Lei mantém seu viés privatista. March (2012) igualmente tem este entendimento.

Consideramos, entretanto, que os demais elementos da proposta mantêm o caráter privatista e de criação de espaços para valorização do capital, pois permanece a possibilidade de obtenção de recursos outros, que não os orçamentários oriundos dos contratos de gestão, e a menção clara à

possibilidade de obtenção de “lucros líquidos”, prevista em novo parágrafo inserido pelo relator (MACH, 2012, p.67-68).

Durante sua tramitação na Câmara Federal, vários foram os atos contrários à implantação da EBSEH. Chamam atenção as moções de repúdio, emanadas pelas plenárias do Conselho Nacional de Saúde⁴⁹, em duas reuniões ordinárias. Na primeira Reunião Ordinária, realizada nos dias 26 e 27 de janeiro de 2011, a noção de repúdio tinha como objeto a Medida Provisória 520/2010. Nesta reunião foi expedida a Moção de Repúdio nº 001⁵⁰, de 27 de Janeiro de 2011 com as seguintes considerações:

- o Decreto nº 7.082, de 27 de janeiro de 2010, que institui o Programa Nacional de Reestruturação dos Hospitais Universitários Federais;
 - que a Medida Provisória nº 520 desvincula na prática os Hospitais Universitários das IFES, comprometendo a formação e qualificação dos profissionais de saúde que trabalham na saúde pública, produção do conhecimento na área de saúde;
 - que fere o princípio constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão dado que os Hospitais Universitários são unidades acadêmicas;
 - que estabelece outra relação de trabalho nessas unidades e aprofunda o processo de precarização e reforça o processo de terceirização;
 - que não atende o Acórdão do TCU em relação à utilização de recursos do SUS de custeio para pagamento de pessoal;
 - que esta Empresa irá operar na lógica de mercado e portanto, tendo por princípio tão somente o cumprimento de metas, o que é danoso ao processo de busca da qualidade nos serviços públicos de saúde;
 - que a fonte de financiamento da empresa tem sua origem em recursos públicos do Tesouro Nacional onerando ainda mais o SUS;
 - ainda que o instrumento utilizado – Medida Provisória – ignora os organismos da sociedade não permitindo o debate com os agentes que construíram e sustentam o SUS.
- Decide por manifestar publicamente seu repúdio à Medida Provisória nº 520/2010(MOÇÃO DE REPUDIO 01, 27/01/2011).

São relevantes as considerações feitas pela Plenária do Conselho Nacional de Saúde em relação à implantação da EBSEH, o que reforça nossa convicção e vem de encontro ao nosso entendimento das reais intenções do executivo ao editá-la, porém não manifestas de fato na exposição de motivos que acompanha a Medida Provisória.

⁴⁹O Conselho Nacional de Saúde (CNS) é órgão vinculado ao Ministério da Saúde, instância máxima de deliberação do Sistema Único de Saúde – SUS - de caráter permanente e deliberativo, como objetivo de deliberação, fiscalização, acompanhamento e monitoramento das políticas públicas de saúde, e de aprovar a cada quatro anos o Plano Nacional de Saúde. É composto por representantes de entidades e movimentos representativos de usuários, entidades representativas de trabalhadores da área da saúde, governo e prestadores de serviços de saúde, sendo o seu Presidente eleito entre os membros do Conselho (Fonte: Site do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde – Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/apresentacao/apresentacao.htm>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

⁵⁰ Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/mocao/mocoes_11.htm>. Acesso em: 04 mar.2013.

A Segunda Moção de Repúdio é retirada na Plenária do Conselho Nacional de Saúde, na sua reunião ordinária levada a efeito nos dias 5 e 6 de outubro de 2011. Esta Moção de nº 15 é focada agora no PLC nº 79/2011 (o mesmo Projeto de Lei 1749/2011 da Câmara Federal, que no Senado recebe o nº 79/2011). Da mesma forma que a primeira moção, nesta, através de considerandos bem perpetrados, os motivos analisados avigora novamente nossas suspeitas.

Na moção de nº 15 contempla que a implantação da EBSEH, representa um retrocesso no fortalecimento dos serviços públicos sob o controle estatal, já que fica bem definido o debate acerca da concepção de Estado. Entende a plenária do CNS, transcrito das considerações, que “as contradições existentes na formatação do Estado Brasileiro serão aprofundadas com a manutenção da flexibilização das relações de trabalho resultante da terceirização nas Universidades, através de parcerias com Fundações de Apoio Privadas, empresas de terceirização e, por último, essa Empresa”. Avançando nas suas percepções, percebem que a “precarização, resultante do processo de terceirização, é um mal para o serviço público, por se constituir, na maioria, um canal de corrupção, de clientelismo, de nepotismo, de baixa qualidade nos serviços públicos prestados à população;” Mesmo concordando que a EBSEH, possa ser uma alternativa para a solução de um rol de problemas apontados pelo Tribunal de Contas da União, através do Acórdão do Tribunal de Contas de 2006, entendem que “o capital continuará vindo diretamente do Tesouro, mas, as demais fontes continuarão sendo financiadas, inclusive com recursos do SUS, ficando evidente que a origem dos recursos continuará sendo a mesma: recursos públicos disponibilizados para o setor privado”. Entre estas e outras considerações apresentadas, a plenária do Conselho Nacional de Saúde, pela segunda vez “vem a público Repudiar a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares - EBSEH, de que trata o PLC nº 79/2011, ora em Tramitação no Senado Federal” (MOÇÃO nº 015, de 06 de outubro de 2011).

Quando do envio do Projeto de Lei para tramitação no Senado Federal, em 17 de outubro de 2011, o Relator da Comissão de Educação, Senador Roberto Requião, manifestou-se em seu Relatório, pela rejeição do projeto.

Segundo o parecer do Relator Roberto Requião,⁵¹ a principal razão da proposta de criação da EBSEH seria solucionar o impasse ocorrido pela

⁵¹ Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=102439>. Acesso em: 05 mar. 2013.

contratação ilegal de mais de 26 mil profissionais de saúde, através das fundações de apoio às universidades federais, irregularidade esta e já apontada pelo Acórdão do Tribunal de Contas da União há mais de cinco anos (Acórdão 1193/2006 –TC – Plenário, sessão de 19 de julho de 2006). Segundo o parecer, “a solução vislumbrada pelo Poder Executivo foi a criação de uma inusitada empresa, inicialmente por meio de medida provisória e, depois, diante da resistência parlamentar, mediante a proposição ora em exame” (REQUIÃO, 2011, p.6).

De acordo com o parecer do Senador Roberto Requião, o projeto fere totalmente a autonomia universitária, não proporcionando na prática qualquer garantia da manutenção do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Do parecer transcrevemos:

Evidencia-se no projeto o desrespeito à autonomia universitária, inscrito no Art. 207 da Constituição Federal. A autonomia administrativa das universidades é abertamente ferida pela transferência, para a EBSEH, dos serviços prestados pelos hospitais universitários, bem como de sua respectiva administração. Ademais, a criação da empresa não traz, na prática, qualquer garantia da manutenção do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, essenciais ao conceito de universidade. A ambiguidade das normas que são criadas para reger a EBSEH não representa apenas o início de um imbrólio jurídico, mas evidencia, também, a certeza de sua inoperância e da criação de uma instituição que tende a ser marcada por desmandos administrativos (REQUIÃO, 2011 p.7).

Aponta o relator, que a EBSEH será uma instituição de natureza empresarial. Justifica sua posição tendo em vista a mensagem presidencial que acompanha o projeto, pois esta se refere à implantação de “um modelo de gestão administrativa, orçamentária e financeira baseado em resultados e em efetivo controle de gastos” (REQUIÃO, 2011 p.7).

Assim, A EBSEH obterá receita pela prestação dos serviços. A ela fica assegurado “o ressarcimento das despesas com o atendimento de consumidores e respectivos dependentes de planos privados de assistência à saúde, na forma estabelecida pelo art. 32 da Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998, observados os valores de referência estabelecidos pela Agência Nacional de Saúde Suplementar” (REQUIÃO, 2011, p.7-8).

Entretanto, apesar de reconhecer a EBSEH como uma instituição de natureza empresarial, o relator acresce que esta “faceta empresarial é pura fachada”. Segundo as concepções do Relator consideradas no relatório,

[A EBSEH] na verdade, abre as portas para levar os hospitais universitários a aprofundar sua caótica política de pessoal. Estranhamente, essa nova empresa será sustentada por recursos oriundos de dotações consignadas no orçamento da União, como expressamente afirma o projeto. Que empresa é essa que depende de recursos orçamentários da União para sobreviver? (REQUIÃO, 2011, p.8).

Quanto à questão da relação da EBSEH com o ente público no momento da contratação de algum serviço, o relator tem como entendimento que haverá um tratamento diferenciado, privilegiando a empresa pública. Da lavra do relatório, mencionamos:

O projeto dispensa a licitação para a contratação da EBSEH pela administração pública com o fim de realizar atividades relacionadas ao seu objeto social. Ora, não se está aqui admitindo situações especiais, previstas em lei, na qual o gestor público pode optar pela dispensa de licitação. Estabelece-se no caso um tratamento privilegiado para uma empresa pública, como se, diante da perspectiva de uma gestão ineficiente e de sua incapacidade de concorrer com outras empresas que atuam na mesma área, ela precisasse de uma proteção legal (REQUIÃO, 2011 p.8).

Outro quesito contemplado na análise do Relator da Comissão de Educação refere-se à contratação de pessoal, que pode ocorrer mediante processo seletivo simplificado e por tempo determinado. Segundo o relator:

Esses contratos temporários de emprego somente poderão ser celebrados durante os dois anos subsequentes à constituição da EBSEH. Eles poderão, ainda, ser prorrogados uma única vez, desde que a soma dos dois períodos não ultrapasse cinco anos. Ora, essa prorrogação abre espaço para a continuidade da situação que se procura resolver. Nada obsta que essa extensa temporalidade de cinco anos acabe por ser objeto de sucessivas prorrogações legais (REQUIÃO, 2011, p.8).

Volta o relator a sua análise quanto à expansão de empresas similares nos demais unidades da federação, fato este já ocorrendo em vários Estados.

Por fim, curiosamente, o projeto autoriza os Estados a criar empresas públicas de serviços hospitalares, nos moldes da EBSEH. Ora, além do potencial estímulo à reprodução de instituições que tantos riscos trazem à gestão da saúde pública, a União não tem competência para conceder essa autorização, dada a autonomia dos entes federados de organizarem sua administração, observados os parâmetros inscritos no texto constitucional (REQUIÃO, 2011, p. 9).

Encerrando sua análise do projeto, Roberto Requião acresce que o projeto de lei para a implantação da EBSEH é um arremedo do executivo, para a resolução de um problema, cuja origem está nele (governo) próprio. Do relatório, citamos:

Em suma, o PLC [...], cria um simulacro de empresa para sanar a inoperância do Governo Federal em resolver um problema por ele próprio criado. Assim, o que busca a proposição é promover uma mudança na natureza jurídica dos hospitais universitários, atropelando a autonomia das universidades, para conferir legalidade à mesma situação de precariedade na gestão de pessoal, certamente dando azo ao favoritismo e ao desperdício de recursos públicos (REQUIÃO, 2011, p.9).

Em entendimento a todas estas questões levantadas no relatório, entre outras, o relator da Comissão de Educação do Senado Federal, Roberto Requião

(2011, p.9), opta pela rejeição ao projeto, expressando que “desse modo, nossa posição, quanto ao mérito educacional, é pelo não acolhimento do projeto”.

Das rejeições decorrentes da expedição da Lei, transcrevemos o quadro “Dez motivos para não privatizar com a EBSEH”, apontados pela Frente Nacional Contra a Privatização da Saúde, composta por diversos fóruns estaduais espalhados em praticamente todos os Estados da Federação, o ANDES, o Conselho Nacional de Saúde – CNS, e outras entidades representativas.

QUADRO 3 - DEZ MOTIVOS PARA NÃO PRIVATIZAR COM A EMPRESA BRASILEIRA DE SERVIÇOS HOSPITALARES

10 Motivos para Não Privatizar com a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares	
SEM A EBSEH	COM A EBSEH
A universidade e os serviços públicos de saúde têm Autonomia;	A universidade e os serviços públicos de saúde seguirão aos interesses de empresários;
Os serviços de saúde nos HU estão sob o controle social do SUS;	Os HU não precisarão se submeter ao controle social do SUS;
O objetivo é servir bem a população e construir novos conhecimentos, sem interesse de lucro;	O lucro dos empresários poderá ser o objetivo central. A saúde do trabalhador e a qualidade da assistência continuariam a ser objetos de preocupação?
Os trabalhadores dos HU estão sujeitos a diretrizes federais e têm sindicatos nacionais que os representam. As lutas e os avanços delas decorrentes beneficiam os servidores de todos os estados;	Os trabalhadores podem ser fragmentados nos seus estados de origem por desigualdades regionais. Haverá dificuldade para realizar uma luta nacional unificada, aumentando a precarização do trabalho;
Mantém vivo o sonho e a luta pelo SUS 100% estatal, de qualidade, sob a administração direta do Estado e autônomo em relação ao capital;	Serão legalizadas as Fundações Estatais de Direito Privado já implantadas ilegalmente em alguns estados, bem como criadas outras modalidades privadas de gestão do SUS;
O servidor tem vínculo com o RJU e ingressa por concurso público, com estabilidade e condições de lutar pelos seus direitos e pelo futuro do SUS;	O trabalhador será contratado pela CLT, podendo ser por indicação, e ser demitido a qualquer momento. Terá maiores dificuldades de lutar por seus direitos - Estará empregado no mês seguinte?
A porta de entrada dos usuários é 100% pública;	A porta de entrada será dividida entre quem tem plano de saúde e quem não tem, levando à desigualdade de acesso e rompendo com a universalidade do SUS;
A pesquisa e seus produtos são de responsabilidade da universidade pública;	Os empresários poderão usar serviços e trabalhadores dos HU para lucrar com as pesquisas ali realizadas, afrontando a autonomia das universidades;
O material comprado e a tecnologia criada/desenvolvida por pesquisa sempre serão públicos;	Material e tecnologia decorrentes de projetos de pesquisa, ou adquiridos durante a gestão da EBSEH, serão da empresa, podendo ser apropriados pelos empresários ao final do contrato da gestão;
A pesquisa e os serviços correspondentes aos direitos sociais nas universidades públicas constituem patrimônio público. É permitido lutar por eles e buscar a melhoria de sua qualidade, das condições e direitos dos trabalhadores e da saúde do povo brasileiro.	A defesa da EBSEH é a mesma das Fundações Estatais de Direito Privado, escancarando a contrarreforma do Estado em curso. Entregam-se os serviços públicos aos empresários, por meio da EBSEH, privilegiando o lucro em detrimento da qualidade da assistência, da saúde do povo e dos direitos dos trabalhadores da saúde.

Fonte: ANDES - INFORMANDES. Informativo Especial EBSEH – Brasília, DF, abr. 2012 Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1791136838.pdf> > Acessado em 05 mar.2013 16h10min.

Os motivos apontados por essas entidades representativas, de certa feita, coincidem com as razões já apontadas anteriormente em várias discussões e debates ocorridos, tanto na Câmara e no Senado Federal, como nos fóruns ocorridos no país, quando da discussão desse tema.

Não obstante toda a rejeição existente ao Projeto de Lei, o mesmo foi aprovado em 15 de dezembro de 2011, transformado na Lei Ordinária 12.550/2011⁵². Portanto, surge no contexto nacional a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, para administrar todos os hospitais universitários brasileiros. Para March (2012, p.68), quando da aprovação do projeto de lei, “legalizam, reafirmam e aprofundam a privatização já em curso no serviço público e em particular, nas instituições federais de ensino a partir das fundações privadas ditas de apoio”.

1.9 AS TRÊS FUNDAÇÕES DE DIREITO PRIVADO NA ESTRUTURA DO ESTADO BRASILEIRO

A criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, com personalidade jurídica de direito privado, não foi o único “avanço das políticas públicas” do Governo Federal e, com certeza, não será o último.

Ainda no ano de 2007, paralelamente ao embate e discussões que se travavam no país, decorrentes do PLP 92/2007, o Executivo envia, em data de 26 de maio, outra Exposição de Motivos Interministerial, de nº EMI 00097/2007/MP/MPS/MF, envolvendo os Ministérios do Planejamento, Previdência Social e Ministério da Fazenda, encaminhando o Projeto de Lei, para constituir o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais titulares de cargo efetivo. É interessante observar que, pela provável resistência ao PLP 92/2007, estrategicamente o Governo Lula desmembra o mesmo em projetos menores, separando e encaminhando-os em tempos distintos, pois assim teriam maior probabilidade de serem aprovados. É a constatação da famosa expressão popular brasileira “boi de piranha”, usada para quando o sertanejo, ao querer cruzar com seu rebanho um rio infestado de piranhas, sacrificava um animal doente ou velho, e o jogava ao rio para alimentação dos peixes carnívoros. Enquanto estes se alimentavam, o sertanejo passava em outro ponto do rio, com seu rebanho são e salvo.

O que de fato ocorreu: O PLP 92/2007, que contemplava a área da saúde e principalmente os Hospitais Universitários, 4 anos após, com a criação da Empresa

⁵² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12550.htm>. Acesso em: 05 mar. 2013.

Brasileira de Serviços Hospitalares – EBSERH, através da Lei 12.550 de 15/12/2011, teve seu intento consagrado. Também constava no PLP 92/2007, a previdência complementar do servidor público, que no ano de 2012, através da Lei nº 12.618, de 30 de abril de 2012, do mesmo modo foi sancionado. Almeida (2012) tem o mesmo entendimento, acrescentando que a mesma vai ao encontro com a proposta dos juristas quando da elaboração da Nova Organização Administrativa Brasileira. Segundo o autor:

A legislação vem em sintonia tanto com o Projeto de Lei Complementar nº 92/2007, que regulamenta o art.37, XIX, da Constituição Federal (atualmente em trâmite no Congresso Nacional), quanto com a proposta de lei orgânica da administração pública, elaborada por uma comissão de juristas a pedido da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, e que sinalizam a adoção pelo Poder Público de um novo posicionamento de tais entes privados na estrutura da administração pública (ALMEIDA, 2012).

É relevante que se esclareça que a previdência complementar dos servidores públicos tem sua origem nas Emendas Constitucionais de nº 20, de 15 de dezembro de 1998 complementado pela Emenda Constitucional de nº 41 de 19 de dezembro de 2003. Dessa forma, a Lei 12.618, apenas vem regulamentar a determinação constitucional.

A Exposição de Motivos, assinada pelos Ministros, Paulo Bernardo, Luiz Marinho e Guido Mantega, anunciam e justificam que os objetivos do Projeto de Lei são para implementação do regime de previdência complementar para o servidor público federal, “dando sequência à reforma da previdência iniciada com a aprovação da Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003, viabilizando a recomposição do equilíbrio da previdência pública e garantindo sua solvência no longo prazo”. Esta previdência complementar, segundo os Ministros, será gerenciada por uma fundação, a ser criada pela lei, com personalidade jurídica de direito privado, estando sujeita a um regime jurídico similar ao das empresas estatais. A fundação será uma entidade fechada de previdência complementar, denominada de "Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal - FUNPRESP".

É relevante ressaltar que a legislação só se estenderá aos servidores públicos que ingressarem no serviço público após a publicação da lei. Os demais servidores que tenham ingressado no serviço público até a data anterior ao início da vigência do regime de previdência complementar, terão apenas a “opção de aderir ao novo regime”.

Também motivo de análise na explicação dos Ministros, que a FUNPRESP, por deter a personalidade jurídica de direito privado, não gozará das prerrogativas das autarquias e fundações públicas. Segundo a exposição de motivos, as receitas da FUNPRESP, não integrarão a lei orçamentária anual da União, com exceção das “contribuições que a União, e as suas autarquias e fundações públicas deverão pagar à entidade na qualidade de patrocinadoras”.

A FUNPRESP será uma entidade com total “autonomia administrativa, financeira e gerencial, com patrimônio próprio e mantida por suas receitas, oriundas das contribuições pagas por seus patrocinadores e participantes”.

Após sua tramitação no Congresso Nacional por 5 anos, o projeto de Lei é aprovado em 30 de abril de 2012, dando origem a Lei nº 12.618⁵³.

A lei com o objeto de instituir o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais titulares de cargo efetivo autoriza também a criação de 3 entidades fechadas de previdência complementar, denominadas Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Executivo (Funpresp-Exe), Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Legislativo (Funpresp-Leg) e Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Judiciário (Funpresp-Jud), todas as estruturadas na forma de fundação, de natureza pública, com personalidade jurídica de direito privado, gozando de autonomia administrativa, financeira e gerencial, com sede e foro no Distrito Federal.

Proeminente também acrescer que para cada um dos três Poderes da União, as entidades Fundacionais de Previdência Complementar serão criadas pelos seus respectivos titulares, e para os servidores daquele poder, conforme expressa a lei, no seu art. 4º, incisos I, II e III.

I - a Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Executivo (Funpresp-Exe), para os servidores públicos titulares de cargo efetivo do Poder Executivo, por meio de ato do Presidente da República;

II - a Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Legislativo (Funpresp-Leg), para os servidores públicos titulares de cargo efetivo do Poder Legislativo e do Tribunal de Contas da União e para os membros deste Tribunal, por meio de ato conjunto dos Presidentes da Câmara dos Deputados e do Senado Federal; e

III - a Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Judiciário (Funpresp-Jud), para os servidores públicos titulares de

⁵³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12618.htm>. Acesso em: 05 mar. 2013.

cargo efetivo e para os membros do Poder Judiciário, por meio de ato do Presidente do Supremo Tribunal Federal (LEI nº 12.618/2012).

Saliento que a Lei da Previdência Complementar do Servidor Público, poderá não observar a isonomia entre os poderes, já que serão três as entidades que administrarão, para cada um dos poderes, a previdência, o que provocará grandes discrepâncias e distanciamento entre os poderes, aumentando ainda mais o fosso das desigualdades. Porém, a lei permite que, “por ato conjunto das autoridades competentes para a criação das fundações previstas nos incisos I a III, poderá ser criada fundação que contemple os servidores públicos de 2 (dois) ou dos 3 (três) Poderes” (art.4º § 2º).

Conforme determinação da lei, art. 25, a União fará, em caráter excepcional, um aporte inicial de recursos no valor de até R\$ 100.000.000,00 (Cem milhões de reais) para as três entidades recém-criadas, “como adiantamento de futuras contribuições”, assim distribuídos:

- I - Funpresp-Exe: até R\$ 50.000.000,00 (cinquenta milhões de reais);
- II - Funpresp-Leg: até R\$ 25.000.000,00 (vinte e cinco milhões de reais); e
- III - Funpresp-Jud: até R\$ 25.000.000,00 (vinte e cinco milhões de reais) (LEI nº 12.618/2012).

Claramente perceptível, que mais uma vez o Governo Federal em atendimento às orientações das agências multilaterais, atinge seus objetivos e metas, rumo à privatização e ao Estado mínimo.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Ozga (2000, p. 27-30 *passim*) encara a investigação em políticas educacionais como uma extraordinária fonte para a comunidade educativa e como um dever e direito de todos os profissionais da educação. Para a autora, a pesquisa sobre políticas educacionais, que devem ser definidas e entendidas de modo amplo, vai “demandar uma reflexão sobre as construções formais das práticas baseadas em ideologias políticas”. Segundo Ozga (2000, p.203), as políticas educacionais não poderão estar “limitadas às relações formais e aos processos do governo, nem apenas às escolas e aos professores, e à legislação que os regula”. Para a autora, a definição geral requer que “as entendamos no seu contexto político, social e econômico, de modo que também necessitem de estudo por causa das diferentes maneiras como moldam a política educativa. Se as excluirmos, não apresentamos um quadro abrangente” (OZGA, 2000, p.203).

Ozga alerta que a pesquisa relacionada à política educacional:

É um terreno de luta no qual o contexto político atual exerce uma influência poderosa: é insuficiente pensar em metodologia como apenas preocupada com procedimentos técnicos e com os processos de recolha de dados. As metodologias estão relacionadas com as narrativas mais amplas [...]; refletem escolhas que se baseiam na orientação da investigação sobre política, que por sua vez influencia o tópico e as fontes a que recorrer acerca do problema em questão (OZGA, 2000, p.201).

Werle (2010), contribuindo para a discussão posta, acresce que reformas educativas e políticas educacionais, andam sempre associadas, entretanto, junto a elas há que se considerarem também as ideias de Estado e governo. Para a autora:

As políticas públicas desdobram-se em um período de governo, mas situam-se no bojo das limitações e possibilidades do Estado. Assim articulam-se nas reformas os órgãos do Estado, propostas de governo e políticas. A educação como uma política pública social situa-se temporal, cultural e espacialmente no interior de uma determinada forma de Estado, sofrendo interferências do mesmo, embora não pensada somente por seus organismos, mas pela sociedade, suas instituições e grupos de interesses e influenciada por organismos internacionais (WERLE, 2010, p.57).

Werle, apoiada em Höfling, recomenda que, ao arrazoarmos sobre políticas educacionais, precisamos estar atentos a que o Estado, com toda a sua estrutura político-administrativa, deva estar envolvido, juntamente com “o governo com seu projeto de sociedade localizado e datado e as políticas públicas que são o Estado em ação” (WERLE, 2010, p.57).

2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA - PERÍODO DE 1980 A 2010.

Em 4 de julho de 1986, o governo Sarney lança o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC, com a finalidade de ampliar a rede federal de escolas técnicas, através de novas unidades de ensino. Este programa tem origem em consulta nacional feita no dia “D” da Educação Brasileira, quando a sociedade brasileira reivindica a ampliação no número de escolas técnicas federais. Dessa forma, é lançado o programa, inicialmente prevendo uma ampliação de 200 novas escolas técnicas, inicialmente não como autarquias federais, mas sim como “*campus avançados*” das então Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica existentes. De fato, esse programa permitiu até o ano 2000 a ampliação de mais 43 unidades de ensino, que passam a denominar-se de Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs. O Discurso das autoridades governamentais, na ocasião, era de que as UNEDs recém-criadas seriam futuramente “emancipadas”, saindo da esfera de administração das Escolas Técnicas e CEFETs, tornando-se novas autarquias federais. O programa PROTEC, embora não tenha atingido a meta de criação das 200 novas escolas técnicas foi, no seu tempo histórico, relevante para a sociedade brasileira, pois permitiu uma significativa expansão da rede das Escolas Técnicas Federais, criadas pelo então presidente Nilo Peçanha, no ano de 1909.

Com a redemocratização do país em 1985 e a posse do novo governo civil, instala-se em 1987 a nova Assembleia Constituinte, cujos trabalhos, após longos debates, pressões de movimentos populares e de grupos corporativos resultam na Constituição de 1988.

A Carta Magna, aprovada em 5 de outubro de 1988, vai contemplar a educação, não só no Capítulo III, seção I Artigos 205 a 214, mas também em outros tópicos. De acordo com Ghiraldelli (2006), a temática da educação vai estar presente em outros pontos da Carta:

Assim, no título sobre direitos e garantias fundamentais, a Educação apareceu como um direito social, junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados. Também no capítulo sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso, a Educação foi incluída. A Constituição determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à Educação como uma prioridade em relação a outros direitos (GHIRALDELLI, 2006, p. 169).

A Constituição prevê também, no seu art. 22, inciso XXIV, que competiria à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Assim, ainda neste ano de 1988, chega ao Congresso Nacional o projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que permanece nele pelos oito anos seguintes, sendo promulgada somente em 20 de dezembro de 1996, após longos e exaustivos debates na sociedade brasileira, deixando relevantes espaços para serem regulamentados por legislação complementar. No escrever de Ghiraldelli:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional resultou de intensa luta parlamentar e extraparlamentar. Entidades da sociedade, com interesses diversos, porém convergentes em relação à defesa do ensino público e gratuito, se reuniram em vários momentos, criando versões de uma LDB de seu agrado. Todavia a LDB resultante não foi esta, mas uma mescla entre o projeto que ouviu setores da população e o projeto do Senador Darcy Ribeiro (GHIRALDELLI, 2006, p. 179).

A nova LDB, de nº. 9.394⁵⁴, contempla o Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, e com duração de 2.400 horas, distribuídas ao longo de três anos. Entre as suas diretrizes, há a previsão de que o Ensino Médio, “atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (art. 36 § 2º), possibilitando ao aluno do Ensino Médio a opção pela profissionalização de nível técnico. Como inovação, a LDB consagra o capítulo III, art. 39 ao art. 42, totalmente voltado para a Educação Profissional.⁵⁵

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionados à matrícula a capacidade de aproveitamento e não necessariamente o nível de escolaridade (LEI nº. 9.394/96).

⁵⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 jan.2013.

⁵⁵ Em 16 de julho de 2008, foi editada uma nova Lei, de Nº 11.741, disponível em; <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2>. Acesso em: 13 jan. 2013, que alterou os dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

A educação profissional prevista na Constituição passara a ser regulamentada pelo Decreto nº. 2.208 de 17 de abril de 1997, pela Medida Provisória nº. 1.549 de 14 de março de 1997 e pelo Parecer nº. 646, de 14 de maio de 1997.

Em decorrência da nova legislação, a educação profissional passou a se integrar às diferentes formas de educação e trabalho, a ciência e a tecnologia. A estrutura da educação profissional brasileira, a partir do Decreto nº. 2.208/97, art. 3º, art. 4º, art. 5º e art. 10, passou a ser constituída pelos níveis básico, técnico e tecnológico.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

[...]

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.

[...]

Art. 10. Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo (DECRETO 2.208/97).

Esse Decreto dará a origem a muitas discussões e polêmicas que estará permeando os futuros debates a respeito da Educação Profissional Brasileira. Com o descolamento do ensino médio da educação profissional, recriará a coexistência de duas redes de ensino separadas, voltando novamente a imperar a histórica dualidade na educação brasileira. Manfredi (2002, p 135), ao se referir a esta separação, complementa que as duas formas de escolas atuarão em bases e premissas distintas: “O sistema regular com uma perspectiva de preparação para a

continuidade de estudos em nível universitário, e o sistema profissional ancorado na lógica do mercado”.

No ano de 2004 o Decreto nº. 2.208 é revogado pelo presidente Lula, que tinha o compromisso com os educadores progressistas de fazer sua revogação (FRIGOTTO *et al.*, 2005, p. 27). Em seu lugar, foi editado um novo Decreto de nº. 5.154⁵⁶, com o objetivo de regulamentar o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na análise de Frigotto *et al.* (2005, p. 22), a origem das discussões a respeito da revogação do Decreto 2.208/97 e da publicação do novo ato legal, está “centrado nas lutas sociais dos anos 80, pela redemocratização do país e pela remoção do entulho autoritário”. De acordo ainda com entendimento dos autores:

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto nº. 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos de pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional. Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário, ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto popular de massa (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 26).

O novo ato legal, no nosso entendimento, pouco acrescentou no que as escolas já vinham fazendo. Quanto à questão dos níveis de educação profissional, previstos no decreto revogado, neste passaram a denominar-se de cursos e programas, mantendo de certa forma uma correlação com o Decreto 2.208/97. Porém, introduz-se novamente a “possível e opcional” integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio.

Art. 1º A educação profissional, [...] será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
 - II - educação profissional técnica de nível médio; e
 - III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.
- [...]

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio [...].

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à

⁵⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 16 ago.2007.

habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Art. 5º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação [...] (DECRETO nº. 5.154/2004)

Complementando sua análise a respeito do Decreto nº. 5.154, Frigotto *et al.* (2005, p. 52) acrescenta ainda:

O conteúdo final do Decreto nº. 5.154/04, por outro lado, sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também pode revelar a timidez política do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa, cujo corte exige reformas estruturais concomitantes [...].

A aprovação do Decreto nº. 5.154/2004 [...] por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990. Há a necessidade de as instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizarem para mudanças efetivas (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 52-53).

2.1.1 A Transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica

No final do século passado, as décadas dos anos 80 e 90 serão relevantes para a maioria das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais. A partir da transformação das Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais em Centros Federais de Educação Tecnológica no ano de 1978, desencadeia-se um movimento político entre as instituições, que almejam também esta transformação, como uma garantia e segurança de continuarem pertencendo ao sistema federal de ensino. Ramos (2006) esclarece:

Esse assunto já se gestava desde 1989 envolvendo a então secretaria Nacional de Educação Tecnológica – SENETE. Algumas Escolas Técnicas Federais, como a de Pelotas, Campos, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, São Paulo, Maranhão e Bahia, já reivindicavam sua

transformação em CEFETs ao final da década de 1980, encaminhando processos ao Ministério da Educação. Em 1992 uma comissão de avaliação das Escolas Técnicas foi criada com o objetivo de verificar as condições estruturais das escolas de modo a classificar temporalmente sua transformação, emitindo relatórios ao Ministério da Educação e do Desporto (RAMOS, 2006, p.287).

Nesse sentido, e levando em consideração somente os interesses pessoais e acertos políticos, o presidente José Sarney, através da Lei nº. 7.863, de 31 de outubro de 1989, transforma a Escola Técnica Federal do Maranhão em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão, com os mesmos objetivos das escolas que lhe antecederam, sendo também regido pela Lei nº. 6.545, de 30 de junho de 1978⁵⁷. Quatro anos após, com a Lei nº. 8.711, de 28 de setembro de 1993⁵⁸, o então presidente Itamar Franco, transforma a Escola Técnica da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, incorporando a ela o então Centro de Educação Tecnológica – CENTEC – criado no ano de 1976 naquele Estado. Da mesma forma, esta nova instituição também será regida pela Lei nº. 6.545/78.

O ano de 1993 será do mesmo modo um marco referencial para as Escolas Agrotécnicas Federais, pois através da Lei nº. 8.731⁵⁹, de 16 de novembro, estas escolas conseguem romper com as amarras jurídicas que limitavam suas ações, sendo também transformadas em autarquias federais, a exemplo do que já ocorrera com as escolas industriais em 1959. Dessa forma, as escolas vão gozar também de autonomia didática, administrativa e financeira.

Essas instituições até então eram vinculadas à Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI - instituída pelo Decreto Federal nº 72.434, de 9 de julho de 1973⁶⁰. Segundo Koller e Sobral:

O Ensino Agrícola passou por inúmeras mudanças até a década de 1970. A “descontinuidade administrativa” [...] acarretada pelas mudanças na administração federal, representou um aspecto negativo para o ensino agrícola, que já não contava com o mesmo respaldo administrativo e financeiro correspondente aos setores de ensino industrial e comercial (KOLLER, SOBRAL, 2010, p.224).

⁵⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L7863.htm>. Acesso em: 13 jan.2013.

⁵⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8711.htm>. Acesso em: 13 jan.2013.

⁵⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8731.htm>. Acesso em: 13 jan. 2013.

⁶⁰ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 jan.2013.

Para os autores, o desenvolvimento das Escolas Técnicas Federais, industriais, foi isento da descontinuidade administrativa, característica comum nas Escolas Agrotécnicas Federais, pela simples razão de que as instituições industriais já haviam conquistado o *status* de autarquias federais desde os anos 50.

Simultaneamente, estabelece-se um intenso movimento em toda a rede federal de ensino profissional, envolvendo todas as Escolas Técnicas Federais e agora também as Escolas Agrotécnicas Federais no sentido de elevarem as escolas também à categoria de Centro Federal de Educação Tecnológica. O motivo dessas ações políticas, de certa forma deu-se, em razão das discussões e debates que já ocorriam no Congresso Nacional, em torno das mudanças de rumos que poderiam ser dados à educação e, por extensão, ao ensino profissionalizante no Brasil, já que perpassava na ótica dos diretores das Escolas Técnicas a possibilidade de as mesmas saírem da alçada da esfera federal. Marize Ramos (2006) elucida o momento histórico pelo qual passavam as Escolas Técnicas.

A redemocratização do país colocou o tema da finalidade das Escolas Técnicas e CEFETs em pauta para os seguimentos conservadores e progressistas. Quanto aos primeiros, a crítica centrava-se em seu alto custo e no distanciamento do mercado de trabalho, demonstrado pelo elevado número de alunos que se dirigiam ao Ensino Superior. Com relação aos progressistas, questionava-se a concentração de recursos públicos em instituições que serviam predominantemente ao capital, com atendimento seletivo e restrito à população. Sob a hegemonia dos seguimentos conservadores, o caráter público dessas instituições foi, diversas vezes, ameaçado por medidas designadas, por exemplo, como “estadualização” – transferência para os sistemas estaduais de ensino – e “senaização” – incorporação pelo Sistema S; e ainda, “privatização” – transferência total ou parcial para os setores privados (RAMOS, 2006, p.287).

Dessa forma, após uma intensa e extensa ação na Câmara Federal, as Escolas Técnicas conseguiram aprovar a Lei nº. 8.948, em 08 de dezembro de 1994⁶¹, que dispunha sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, permitindo que as Escolas Técnicas e Agrotécnicas fossem transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. De acordo com o art. 3º da Lei:

Art. 3º As atuais Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959 e pela Lei nº. 8.670, de 30 de junho de 1983, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei nº. 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº. 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto nº. 87.310, de 21 de junho de 1982.

§ 1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto

⁶¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8948.htm>. Acesso em: 13 jan. 2013.

específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica.

§ 2º A complementação do quadro de cargos e funções, quando necessária, decorrentes da transformação de Escola Técnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica, será efetivada mediante lei específica.

§ 3º Os critérios para a transformação a que se refere o *caput* levarão em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

§ 4º As Escolas Agrotécnicas, integrantes do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, poderão ser transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica após processo de avaliação de desempenho a ser desenvolvido sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto (LEI FEDERAL, nº. 8.948/94).

Imediatamente após a publicação da Lei nº. 8.948, e por articulações políticas dos dirigentes das Escolas, o ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel, através da Exposição de Motivos nº. 269, de 21 de dezembro de 1994, submete à Presidência da República proposta de Decreto para regulamentação do ato legal. Entretanto, o período já era de transição governamental, sendo que o tema ficou então para o próximo governo recém-eleito: Fernando Henrique Cardoso (Meireles, 2002, p. 202).

Entretanto, ao assumir o novo governo, em 1º de janeiro de 1995, a regulamentação da tão esperada Lei teve ainda que esperar mais dois anos, com a justificativa de que, como ainda tramitavam no Congresso Nacional projetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, todos os assuntos a ela relacionados ficaram condicionados a sua aprovação. Assim, uma das primeiras providências do novo governo, inicialmente feita através de Medida Provisória e transformada na Lei nº. 9.649/98 é a revogação de vários artigos da Lei 8.948, descaracterizando a proposta inicial do projeto com a abolição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, porém, mantendo os dispositivos legais relativos à transformação das escolas.

Finalmente, em 27 de novembro de 1997, através do Decreto nº. 2.406, é regulamentada a Lei 8.948. Este decreto define como serão implantados os novos CEFETs. Logo a seguir, é publicada a Portaria Ministerial nº. 2.267, de 19 de dezembro do mesmo ano, estabelecendo as diretrizes para a elaboração do projeto institucional para cada instituição pleiteante da sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica. Frigotto *et al*, (2005), tece interessante consideração a respeito:

É preciso reconhecer que, com a portaria nº. 2.267/97, que dispôs sobre os critérios de apresentação de projetos pelas Escolas Técnicas Federais visando à sua transformação em CEFETs, essa rede passou a ser regida por um conjunto de instrumentos legais que, em alguns aspectos conflitavam entre si. A rede federal passou a ter dois conjuntos de CEFETs: os instituídos antes de 1997 e aqueles posteriores a esta data, os quais foram designados pelas comunidades escolares, de forma irônica como, respectivamente, *cefetões* e *cefetinhos*. Os primeiros com autonomia para atuar até a pós-graduação; os segundos podendo ofertar em nível superior, somente os cursos superiores de tecnologia e as licenciaturas (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.48-49).

O Brasil começa a ver o surgimento de uma nova rede de instituições de ensino, que tem origem nas Escolas de Aprendizes e Artífices, perpassando pelas Escolas Técnicas, posteriormente Escolas Técnicas Federais, chegando ao final do século XX como Centros Federais de Educação Tecnológica. Mas a obra ainda não estava concluída. Tardiamente, depois de todas as discussões feitas, audiências públicas realizadas, idas e vindas junto ao Congresso Nacional, e de muitas das escolas já “cefetizadas” percebeu-se que ficara um vazio na transformação das ETFs em CEFETs cujo motivo maior da transformação ainda era dúvida e não fora adequadamente contemplado em sua plenitude. Os CEFETs, mesmo ministrando cursos reconhecidamente superiores, não eram considerados como instituições de ensino superior, condição básica para sua permanência no sistema federal de ensino. Segundo Ramos (2006) a cefetização das escolas passava por esta tese:

[...] a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs pretendia evitar seu sucateamento, por dificultar tentativas de “estadualização”, [...] ou “privatização”. Isto se vinculava, especialmente, à implantação do Ensino Superior, que condicionaria sua permanência no sistema federal de ensino (RAMOS, 2006, p.288).

De fato, o marco legal que dispunha sobre a organização do ensino superior brasileiro, Decreto nº. 3.860 de 09 de julho de 2001⁶², não contemplava os Centros Federais de Educação Tecnológica. De acordo com o Capítulo III, que trata “Das Instituições de Ensino Superior”, art. 7º - Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, classificam-se em: Universidades; Centros Universitários e Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos ou Escolas Superiores.

Corroboramos a posição de Lima Filho (2010), quando no seu julgamento salienta que há um conjunto de questões, algumas aqui já postas, que apregoam uma discussão mais profunda sobre os objetivos e propostas para a identidade e o

⁶² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm>. Acesso em: 13 jan. 2013.

futuro da educação profissional brasileira. Segundo Lima Filho, estas instituições foram fortemente atingidas [e ainda o são] pelas políticas neoliberais a partir dos anos 90, com medidas das mais regressivas de toda a história do ensino técnico e da história da educação brasileira, que tinha [e tem] por meta “**promover progressivamente a privatização e o empresariamento da rede de educação profissional**” (*grifo nosso* - LIMA FILHO, 2010, p.148).

Com essa constatação, a corrida pela transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica em Universidades Federais Tecnológicas estava lançada.

2.1.2 A Criação da Universidade Federal Tecnológica

Assim, mais uma vez, os gestores e as comunidades docentes e discentes dos CEFETs saem à luta, defendendo sua transformação em Universidades Tecnológicas, porém, sem perder sua concepção e identidade histórica, para o qual foram criadas. Frigotto *et al.* (2005) faz a seguinte análise a respeito:

Em oposição à tendência de se reduzir as finalidades e atribuições dessas instituições, segmentos ligados aos CEFETs passaram a defender a transformação em universidades, um projeto cuja concepção é também disputada por grupos de campos opostos. Em texto apreciado pelo 19º Congresso do ANDES-SN, os Sindicatos de Docentes dos CEFETs de Minas Gerais e do Paraná defenderam a transformação dessas instituições em “Universidades Politécnicas”, adequando a Educação Técnica e Tecnológica aos princípios historicamente defendidos pelo ANDES-SN (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.49).

Antecipando-se ao desenrolar dos fatos, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná sai na frente. Com competência e excelente articulação com as lideranças políticas do Paraná, em setembro de 2002, discute a ideia com o secretário Geral da Presidência da República, o paranaense Euclides Scalco. No ano seguinte, consegue o apoio político do governo do Estado do Paraná, Roberto Requião, e da Assembleia Legislativa, a partir daí o processo se desenvolve, culminando em 7 de outubro de 2005, com a edição da Lei 11.184⁶³, sancionada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, transformando-se na **Universidade Tecnológica Federal do Paraná**.

Dessa forma, 52 anos após, concretiza-se uma intenção do Governo de Getúlio Vargas, manifesta, pela primeira vez, em agosto do ano de 1933, em

⁶³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm>. Acesso em: 13 jan.2013.

discurso no Estado da Bahia, posteriormente, em novembro na instalação da Assembleia Constituinte, depois por mais duas vezes nas Mensagens apresentadas ao Poder Legislativo no dia 3 de maio de 1935 e 3 de maio de 1936 seu intento de criar a UNIVERSIDADE FEDERAL TÉCNICA. Na mensagem de 1935 deixa mais claro as suas intenções quanto à necessidade de criação da Universidade Técnica Federal,

A última iniciativa que lhe diz respeito é a fundação da Universidade Técnica Federal. **Agrupando, sob essa denominação, a Escola Politécnica, a Escola de Minas e a Escola Nacional de Química, de modo a formarem um único sistema**, ao qual deverão ser anexados oito institutos de pesquisas técnico-científicas, teve em mira o Governo atender às crescentes necessidades da nossa organização industrial, cujo progresso necessariamente depende da qualidade e abundância dos elementos técnicos aproveitáveis. Buscou, assim, ampliar as possibilidades abertas aos estudantes de engenharia e carreiras afins e facilitar, ao mesmo tempo, aos empreendimentos de caráter industrial, condições de êxito que só a formação profissional em institutos dessa natureza poderá assegurar (*grifo nosso*-VARGAS, 1935, In: BRASIL.MEC/INEP, 1987, p.133).

No ano de 1936 Vargas retoma o tema da Universidade Técnica, informando ao Legislativo na sua Mensagem que “não foi ainda instalada a Universidade Técnica Federal, pelo fato de ter o Governo resolvido ampliar o plano relativo a essa parte do ensino superior”. E nada mais se voltou a falar a este respeito no governo Vargas.

A Criação da Universidade Tecnológica do Paraná – UTFPR, esta amparada nos termos do parágrafo único do artigo 52 da Lei 9.394, complementado pelo artigo 8º do Decreto 3.860/2001, que faculta a “criação de universidades especializadas por campo do saber”. Ciavatta (2010, p.161) questiona esta transformação, alertando ser um contrassenso a criação da universidade especializada. Segundo Ciavatta, a universidade que tem como característica, “acolher a universalidade ou a rica diversidade dos saberes produzidos pela humanidade”, não poderia simplesmente “abrigar somente os saberes tecnológicos, científicos, das ciências da natureza, da física, da química, da matemática, que dão sustentação às tecnologias”. Mas mesmo sendo contraditória, a autora reconhece que é uma “realidade social e historicamente admitida e desenvolvida em inúmeros países”. Ciavatta faz um questionamento:

A quem servem as universidades tecnológicas, a quem se destinam, que modelos educativos desenvolvem, quem se apropria do conhecimento produzido e da capacitação oferecida, quem se apropria da extraordinária produção de bens e serviços? (CIAVATTA, 2010, p.161).

No entanto, mesmo questionando a concepção da universidade tecnológica, a autora faz uma interessante reflexão apregoando, “ainda que pesem as possíveis boas intenções” quanto à criação da UTFPR, não se pode deixar de considerar:

Que nosso tempo é da produção capitalista. Nossas Escolas são parte do sistema, nossas universidades são instrumentos de produzir objetos e pessoas conformados a desigualdade social, à ideologia da competição, ao desamparo social dos mais fracos, dos menos “competentes” para essa luta desenfreada em que nos movemos (CIAVATTA, 2010, p.162).

Pela lei que criou a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, a instituição deve oferecer cursos de graduação e pós-graduação, formando profissionais para as áreas de educação tecnológica; cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica de professores, a partir de demandas locais e regionais; cursos técnicos, prioritariamente integrados ao ensino médio; educação continuada para a capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização de profissionais, em todos os níveis de ensino, pesquisa e extensão; realizar pesquisas, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, promovendo desenvolvimentos tecnológicos, sociais, econômicos, cultural, político e ambiental; além de desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação tecnológica em articulação com o setor produtivo e os segmentos sociais. Existe por parte de Frigotto *et al* (2005) uma justa e relevante preocupação a respeito desta transformação.

[...] Julgamos que caberia ao governo, também, repensar, com mais ênfase, o papel e a função social dos CEFETs no resgate do ensino médio integrado. Sua transformação, pura e simples, em instituições superiores ou “universidades tecnológicas” pode reiterar, em muitos casos, apenas o rótulo onde a “frase vai além do conteúdo” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 53).

Contudo, para o nosso entendimento, a grande conquista que a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica traz é a autonomia institucional, com o fortalecimento dos conselhos universitários e de ensino, a possibilidade de planejamento de médio e longo prazo, a busca de novas parcerias nacionais e internacionais que, de certa forma, fortalecem as Universidades. Além dessas, destaca-se ainda, a garantia constitucional de continuar pertencendo à esfera federal.

Com a discussão da Universidade Tecnológica em andamento, as articulações políticas dos Diretores dos demais CEFETs junto ao MEC em seguirem o mesmo caminho, o Executivo edita dois novos Decretos: um em 1º outubro de

2004, de nº. 5.225, em que revoga alguns dispositivos do Decreto nº. 3.860, reconhecendo os CEFETs como Instituições de Ensino Superior.

De acordo com o art. 11A do Decreto 5.225, resgata-se a questão de que os CEFETs serão considerados como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica. Os parágrafos que se seguem ao art. 11 A, assim definem os CEFETs:

§ 1º Fica estendida aos Centros Federais de Educação Tecnológica autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior voltados à área tecnológica, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes nessa área.

§ 2º Os Centros Federais de Educação Tecnológica poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, além da que se refere o § 1º, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do § 2º do art. 54 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 3º A autonomia de que trata o § 2º deverá observar os limites definidos no plano de desenvolvimento institucional, aprovado quando do seu credenciamento e recredenciamento.

§ 4º Os Centros Federais de Educação Tecnológica, mediante prévia autorização do Poder Executivo, poderão criar cursos superiores em municípios diversos do de sua sede, indicada nos atos legais de seu credenciamento, desde que situados na mesma unidade da federação.

§ 5º O credenciamento de Centros Federais de Educação Tecnológica ocorrerá somente a partir da transformação de Escolas Técnicas ou Agrotécnicas Federais em funcionamento regular, com qualidade comprovada, conforme critérios específicos a serem fixados pelo Ministério da Educação.

Posteriormente, é editado novo Decreto de nº. 5.773⁶⁴, com data de 9 de maio de 2006, dispondo sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação sequenciais no sistema federal de ensino. Este novo Decreto, embora mantendo o reconhecimento do artigo 11A do Decreto nº. 5.225, onde então os CEFETs serão considerados “instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica”, o remete, inexplicavelmente, para as “**Disposições Transitórias**”. Inquietos com a situação posta, as Instituições CEFETs, representadas pelos seus diretores, servidores técnicos administrativos e docentes, juntamente com suas entidades sindicais, continuam com o firme propósito de transformar estas instituições em Universidades

⁶⁴ Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5773.htm#art79>. Acesso em: 17 jan. 2013.

Tecnológicas, pois o receio de uma possível privatização, estadualização ou mudanças no seu *status quo*, ainda está presente.

2.1.3 A Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os Institutos têm sua origem no temor dos gestores do MEC e de certa forma pelo próprio Governo Federal, no avanço das discussões que sucedem em transformar as Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica em Universidades Tecnológicas. Esta constatação foi possível de percepção, em um artigo publicado no Correio Braziliense, no dia 24 de novembro de 2009, p.11 pela Jornalista Gloria Tupinambás⁶⁵, denominado “*Sem universidade tecnológica*”.

A jornalista, ao redigir a matéria, já inicia anunciado que o Ministério da Educação jogou um balde de água fria nos planos de criação de novas universidade tecnológicas no Brasil, dirigindo-se especificamente aos Estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, cujos Centros Federais de Educação Tecnológica não aderiram à proposta do Governo Federal em se transformarem em Institutos Federais. O “recado” foi dado pelo então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, Eliezer Pacheco, durante a abertura do Fórum Mundial de Educação em Brasília, quando adiantou que o modelo de instituição [universidade tecnológica] não será autorizado pelo governo até o fim do mandato do presidente Lula, em 2010. A justificativa do Secretário é de que tem havido uma grande necessidade de formação de profissionais de nível técnico no país, e se os CEFETs se transformarem em Universidades, “há risco de se acabar com o ensino profissional no país”. Da matéria jornalística de Tupinambás, transcrevemos:

A resistência do governo federal em permitir a criação das universidades tecnológicas é justificada pela implantação, em 2008, de um novo modelo de escola no país, os Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs) (*sic*). No Ano passado, todos os CEFETs do Brasil foram convidados a mudarem seu projeto pedagógico e se transformarem em IFETs, mas o CEFET de Belo Horizonte e do Rio de Janeiro não aderiram à proposta do MEC, sob o argumento que preferiam se tornar universidades. O Ministério conseguiu o apoio das demais instituições e já inaugurou 38 IFETs [...] (TUPINAMBÁS, 2009, p.11).

Na matéria jornalística, Tupinambás (2009), ainda explica que para o Secretário Eliezer Pacheco, se os CEFETs se transformarem em universidades, há

⁶⁵ Disponível em < <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/43988>>. Acesso em: 05 ago.2013.

riscos de se acabar com o ensino profissional no país. Segundo o Secretário, em entrevista à jornalista,

“Não vamos criar novas universidades tecnológicas porque elas não oferecem cursos técnicos, ensino médio profissionalizante e educação de jovens e adultos voltadas para a formação técnica. Temos certeza de que os CEFETs que se tornarem universidades logo irão seguir o caminho acadêmico e do bacharelado, sendo que o Brasil tem uma carência absurda de técnicos qualificados” (PACHECO In: TUPINAMBÁS, 2009).

No texto, Tupinambás (2009) ainda acresce que o MEC criou uma legislação específica para os IFETs, que são obrigados por lei a reservar metade das vagas à oferta de cursos técnicos de nível médio. Já as demais vagas devem ser destinadas para a educação superior, na proporção de 30% para cursos de engenharia e bacharelados tecnológicos e 20% para licenciatura em física, química, biologia e matemática. Segundo Eliezer Pacheco, citado por Tupinambás (2009), “essa estratégia vai ajudar o país a reduzir o déficit de profissionais qualificados no mercado, que de acordo com o levantamento feito pelo MEC, é de 200 mil trabalhadores habilitados a ocuparem postos de trabalho com exigência de formação mínima”.

Lima Filho (2010, p.142) traz com muito domínio e compreensão dos fatos, suas apreciações em relação a este novo momento da educação profissional brasileira, expondo que nem havia encerrado a discussão e transformação das antigas Escolas Técnicas em CEFETs, o CEFET-PR recém-guindado à Universidade Tecnológica, e o novo movimento dos recém-criados CEFETs em preitearem o *status* de universidade tecnológica, quando o MEC determina outro caminho, emitindo o Decreto 6.095/2007 estabelecendo a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os institutos começam a tomar sua formatação através do Decreto 6.095, editado em 24 de abril de 2007⁶⁶ que estabelece as diretrizes para o processo de **integração** de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Observa-se que na proposta das novas instituições, na ementa do Decreto fica definido que os institutos serão formados com a integração das instituições federais de educação tecnológica,

⁶⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm>. Acesso em: 15 jan.2013.

entenda-se aqui, com a junção dos CEFETs, das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais.

O artigo 3º do referido ato determinava que o processo de integração dos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas, juntamente com suas Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs e com as Escolas Técnicas e Agrotécnicas vinculadas às Universidades Federais, de um mesmo Estado, teria início com a celebração de um acordo formal de “agregação voluntária”, entre estas instituições. Somente após o acordo realizado e definidas as instituições que se ajuntariam em torno do “instituto”, é que estas então fariam um projeto de desenvolvimento institucional (artigo 4º) onde deveria obrigatoriamente constar vários elementos, conforme orientação do artigo 16 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006⁶⁷, abaixo transcrito.

I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;

II - projeto pedagógico da instituição;

III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede;

IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto à flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;

V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro;

VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos alunos;

VII - infraestrutura física e instalações acadêmicas, especificando:

a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos;

b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações

⁶⁷ Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5773.htm#art16>. Acesso em: 15 jan. 2013.

concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas; e

c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS;

VIII - oferta de educação à distância, sua abrangência e polos de apoio presencial;

IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e

X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras.

Realizada esta etapa inicial, a proposta de implantação era encaminhada ao MEC, que após ser analisada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC - preceituaria um projeto de lei específico de implantação de cada instituto. Apesar desta definição legal do Decreto, quanto à expedição de uma lei exclusiva para implantação de cada instituto, isto não ocorreu. Na realidade, foi expedida uma única Lei, de nº 11.892 de 27 de dezembro de 2008⁶⁸, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, qualificadas como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Enfim, as Escolas de Aprendizizes Artífices, criadas por Nilo Peçanha, chegaram ao século XXI, após passarem por várias e profundas mudanças na sua concepção.

Inicialmente, das 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, aos quais se agregaram outras ao longo do tempo, chegaram à véspera de completarem 100 anos de existência e da edição da Lei 11.892 / 2008, - 169 instituições⁶⁹. Destas, 33 eram Centros Federais de Educação Tecnológica e suas 58 UNEDs, uma Universidade Tecnológica Federal do Paraná e seus 11 *Campi*, 36 Escolas Agrotécnicas Federais e 30 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais

⁶⁸ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 15 jan.2013.

⁶⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=116&Itemid=233>>. Acesso em: 15 ago. 2007.

e uma Escola Técnica Federal. 70 instituições deste montante tinham o status de autarquias federais⁷⁰.

Do ano de 2007 ao ano de 2008, houve um acréscimo de mais 29 novas unidades educacionais na esfera federal, como consequência das políticas governamentais do presidente Lula. Quando da edição da Lei 11.892 / 2008, aderiram ao projeto dos institutos um total de 160 instituições, 77 na condição de autarquias federais (31 CEFETs e 39 Escolas Agrotécnicas Federais, 7 Escolas Técnicas Federais) 8 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, juntamente com 75 Unidades de Ensino Descentralizadas - UNEDs. Não aderiram aos institutos, dois CEFETs, 25 escolas técnicas vinculadas às universidades⁷¹, e a Universidade Tecnológica do Paraná, juntamente com seus 11 *campi*⁷². Ao total, quando das comemorações do centenário já eram então 198 unidades educacionais, proporcionando educação profissional para os jovens e adultos cidadãos brasileiros

2.2 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: CONHECENDO E ENTENDENDO SUA EVOLUÇÃO.

A partir da LDB, 9.394/1996, houve a necessidade de uma legislação complementar para regulamentar os artigos 19, 20, 45, 46, 52, 54 e 88 desta Lei. O artigo 19 trata nomeadamente das Instituições de Ensino nos seus diferentes níveis e categorias administrativas como “públicas ou privadas”; O artigo 20 refere-se especificamente quanto às categorias das instituições privadas, como “comunitárias, confessionais e filantrópicas”; O artigo 45 focaliza, sobretudo, que a educação superior será ministrada em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência e especialização, enquanto o artigo 46 trata da autorização e reconhecimento desses cursos.

⁷⁰Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=116&Itemid=233>>. Acesso em: 15 ago. 2007.

⁷¹Segundo Genival Alves de Azeredo, na ocasião presidente do CONDETUF – Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, e Icléia Honorato S. Carvalho, no artigo “Escolas técnicas vinculadas às universidades federais: uma breve história”, in MOOL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010, foram 24 escolas vinculadas que não haviam aderido ao projeto dos institutos.

⁷² Disponível em:

<http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=27>. Acesso em: 16 jan.2013.

No artigo 52 vamos encontrar as características das universidades. Os artigos 54 e 88 não serão relevantes nesta análise.

Aguiar (2000, p.84), Silva (2002, p.15), juntamente com Neves e Fernandes (2002, p.30), ao analisarem esta situação, entendem que na LDB 9.394/96 está inscrita uma nova regulamentação para o ensino superior que supõe diversificação e diferenciação de estruturas e organização acadêmica, presente no Capítulo 45 da LDB, refletindo em certa medida as orientações dos organismos internacionais para os países da América Latina e Caribe, entre eles o Banco Mundial, o que vem corroborar as políticas neoliberais de privatização na medida em que normatiza a fragmentação da educação superior.

Aguiar conclui sua análise esclarecendo que esta novidade na legislação do ensino superior, ao “mesmo tempo demonstrou e deu margem a que se expressassem os interesses daqueles que propõem a desregulamentação do Estado e a diminuição da presença do poder público na educação” (AGUIAR 2000, p.84).

Silva (2002, p.15), acresce que no período de 1985 a 1996, as políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário, “dirigidas à sustentação da política macroeconômica, estendiam-se às políticas sociais”. Dessa forma, segundo a autora, a edição da nova LDB 9.394/96, a Emenda Constitucional nº 14/96⁷³, Lei 9.131/95, que cria o Conselho Nacional de Educação, o Decreto 2.208/97, o Sistema de Avaliação Institucional, a prioridade no ensino fundamental, “colocam a educação pública brasileira em consonância com as políticas e estratégias do Banco Mundial”.

Quando da edição do primeiro Decreto de regulamentação desses artigos da LDB, de nº 2.207, publicado em abril de 1997, de acordo com o artigo 4º “quanto à sua organização acadêmica”, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: (I) universidades; (II) centros universitários; (III) faculdades integradas; (IV) faculdades e (V) institutos superiores ou escolas superiores. Pode observar-se neste Decreto que, apesar de já existirem três CEFETs, criados nos anos 70, os mesmos não eram diretamente contemplados na legislação.

Para conceituarmos esta classificação, recorreremos à LDB 9.394/96 e à publicação de Catani e Oliveira (2002).

⁷³ Esta emenda criou o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e foi regulamentada pela Lei 9.424/96.

As Universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, caracterizam-se pela oferta regular de atividades, ensino, de pesquisa e de extensão e de domínio e cultivo do saber humano; têm autonomia didático-científica, podendo abrir e fechar cursos e modificar vagas sem autorização, exceto em cursos da área médica (medicina, odontologia e psicologia) e jurídica, caracterizando-se pela produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral (LDB nº 9.394/96, art. 52; CATANI, OLIVEIRA, 2002, p.83). No ponto de vista de Fidalgo e Machado, “as Universidades são constituídas por um conjunto de unidades (centros, institutos, faculdades, departamentos, laboratórios e núcleos) conferindo graus de diplomas e títulos como os de bacharel, licenciado, especialista, mestre e doutor” (FIDALGO e MACHADO, 2000, p.350-351).

Faculdades integradas constituem-se em um conjunto de instituições com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado; oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão; dependem da autorização do Poder Executivo para criar cursos. Faculdades, Institutos Superiores ou Escolas Superiores, atuam em geral em uma área do conhecimento; dependem da autorização do Poder Executivo para expandir sua área de atuação (CATANI e OLIVEIRA, 2002, p.83).

Institutos Superiores de Educação são instituições voltadas especificamente para a formação de professores da educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. Podem oferecer também programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica, programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis, podendo, no entanto, ser organizados como unidades acadêmicas de IES credenciadas (LDB 9.394/96, art. 63; CATANI, OLIVEIRA, 2002, p.83).

É relevante que se acrescente que tal Decreto e os demais que se seguem estabelecem distinções insólitas para o sistema de educação superior brasileiro, quanto ao limite da dicotomia entre as esferas “público” x “privado”. Nesse Decreto

ficam contempladas as Instituições de Ensino Superior Públicas, as Instituições de Ensino Superior Privadas sem fins lucrativos e as Instituições de Ensino Superior Privadas com fins lucrativos (CATANI, OLIVEIRA, 2007, p.81).

Nas diferenciações oficiais propostas para a educação superior, para Aguiar (2000, p. 84-85 *passim*), esta claramente fortificada a dualidade estrutural da educação brasileira. A diversificação institucional contemplada no ato legal, “estabelece uma diferenciação de status e de tratamento as distintas instituições”. A classificação e hierarquização legal, esta plenamente de acordo com os compromissos do país com os organismos multilaterais, visto que é uma forma talentosa de, sem despendar muitos recursos para o custeamento do ensino superior, responder aos interesses e pressões dos diversos grupos. Na explicação da autora.

Se, em 1968, face à pressão das camadas médias da população, foram introduzidas mudanças no acesso do ensino superior, atualmente o governo lança mão do artifício da classificação e hierarquização das estruturas universitárias para atender, não somente aos seguimentos que demandam educação superior, mas os compromissos assumidos com organismos internacionais (AGUIAR, 2000, p.85).

Neves e Fernandes (2002, p.31-32) comentam que na ideologia neoliberal, a divisão de trabalho nos estabelecimentos privados da educação superior se processa da seguinte maneira:

- a) as comunitárias que, formadas majoritariamente pelas escolas confessionais, procuram manter, através de recursos públicos, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, concentrando suas ações nas instituições universitárias;
- b) as empresas de ensino, que se distribuem entre grandes pequenas empresas. As grandes se concentram em universidades e as de menor porte nos centros universitários e nas faculdades e institutos (NEVES E FERNANDES, 2002, p.31-32).

Em agosto do mesmo ano, este Decreto foi revogado pelo de nº 2.306/97, porém sem alterar em absolutamente nada a classificação das instituições de ensino superior. Neves e Fernandes antecipam que neste novo ato legal, das cinco modalidades de instituições consideradas, somente as universidades continuariam a contemplar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio educativo; as demais se voltariam unicamente ao ensino, ou seja, “à capacitação da força de trabalho para a realização das tarefas especializadas em níveis distintos de complexidade, demandadas pelo processo de difusão do novo paradigma produtivo” (NEVES e FERNANDES 2002, p.31).

Posteriormente, já no ano de 2001, um novo Decreto, de nº. 3.860, revoga o anterior de 1997, sem modificar a redação inicialmente feita nos dois decretos anteriores que o antecedem. Ambos os Decretos (2.306/97 e 3.860/01) preconizam para o ensino superior, uma maior diversificação dos cursos e a expansão das novas modalidades criadas com a finalidade de ajustar o ensino superior aos novos padrões estabelecidos pela legislação. É relevante observar que os Decretos de regulamentação destes artigos da LDB publicados até então, todos contemplam os “**Institutos**” como instituições de ensino superior. Aguiar ao tecer sua crítica a esta hierarquização das instituições de ensino superior, acrescenta:

As universidades passam a ser o suposto da *intelligentsia*; os centros universitários, o reino da *excelência* do ensino; as faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, a grande alegria das massas, que agora terão mais acesso (facilitado, é bem verdade, mas pago, com certeza) ao ensino superior (AGUIAR, 2000, p.85).

Paralelamente, no mesmo período de tempo, as então Escolas Técnicas e as Agrotécnicas Federais iam encaminhando seus projetos institucionais no sentido de se transformarem em CEFETs. A Escola Técnica Federal de Pelotas, que encaminhou seu projeto institucional em 9 de janeiro de 1998, somente teve seu processo aprovado em 1999, sendo elevada à categoria de CEFET através de Decreto, na data de 19 de janeiro. Muitas outras transformações se sucederam pelo país inteiro nos anos seguintes, porém, os recém-criados CEFET, mesmo já oferecendo cursos Superiores de Tecnologia e Programas Especiais de Formação Pedagógica, ainda não estavam totalmente contemplados na legislação como instituições de ensino superior, gerando angústia e insegurança quanto ao seu futuro, razão pelo qual se inicia no país mais um novo movimento, agora de elevar os recém-criados CEFET, em Universidades Tecnológicas.

O Governo Federal, avesso à ideia das Universidades Tecnológicas e procurando refrear o movimento que se instala no país, edita um novo Decreto em outubro de 2004, de nº. 5.225/04, alterando os artigos 7º, 13, 24 e 36 do Decreto nº. 3.860, de 9 de julho de 2001, onde ratifica os Centros Federais de Educação Tecnológica como instituições de ensino superior, além de transformar os Centros de Educação Tecnológica privados em faculdades de tecnologia.

O art. 2º deste novo Decreto, abaixo transcrito, não deixa dúvidas quanto a esta questão:

Art. 2º O Decreto nº 3.860, de 2001, passa a vigorar acrescido do seguinte dispositivo:

“Art. 11-A Os Centros Federais de Educação Tecnológica são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica.

§ 1º Fica estendida aos Centros Federais de Educação Tecnológica autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior voltados à área tecnológica, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes nessa área.

§ 2º Os Centros Federais de Educação Tecnológica poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, além da que se refere o § 1º, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do § 2º do art. 54 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 3º A autonomia de que trata o § 2º deverá observar os limites definidos no plano de desenvolvimento institucional, aprovado quando do seu credenciamento e recredenciamento.

§ 4º Os Centros Federais de Educação Tecnológica, mediante prévia autorização do Poder Executivo, poderão criar cursos superiores em municípios diversos do de sua sede, indicada nos atos legais de seu credenciamento, desde que situados na mesma unidade da federação.

§ 5º O credenciamento de Centros Federais de Educação Tecnológica ocorrerá somente a partir da transformação de Escolas Técnicas ou Agrotécnicas Federais em funcionamento regular, com qualidade comprovada, conforme critérios específicos a serem fixados pelo Ministério da Educação “(DECRETO nº 5.225 de 1º/10/2004).

Antes, porém, em 5 de maio de 2004, no sentido de atender também ao pleito e expectativas das Escolas Agrotécnicas Federais, o Conselho Nacional de Educação - CNE, através da Câmara de Educação Básica - CEB, e a pedido da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica – SETEC, exara o Parecer 14/2004⁷⁴ onde autoriza as Escolas Agrotécnicas Federais a ofertarem Cursos Superiores de Tecnologia em caráter experimental. De acordo com os itens 10 e 11 do parecer abaixo transcrito, percebe-se que o CNE/CEB, ao homologar sua decisão, remete a responsabilidade à SETEC, tendo em vista a solicitação, que parte da Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica da SETEC. No início da consulta já informa que a partir de “pré-análise técnica das justificativas apresentadas nos processos em tela, ainda sem verificação in loco, constatou-se a coerência e pertinência, no que tange às propostas de desenvolvimento local e regional, bem como a identificação das condições adequadas para o funcionamento dos cursos”. Dessa forma, o CNE/CEB, ao homologar a decisão, o remete à competência da SETEC/MEC.

10. O órgão competente para a referida aprovação é a SEMTEC/MEC, a qual se propõe a conceder as solicitadas autorizações de funcionamento, em caráter experimental, para a oferta de cursos superiores de Tecnologia nas Escolas Agrotécnicas Federais, “*após visitas in loco e comprovadas as condições de ensino*”. Nestes termos, a solicitação da SEMTEC/MEC tem plenas condições de ser aprovada por este Conselho.

⁷⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB14.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

11. À vista do exposto, nos termos deste Parecer, a SEMTEC/MEC é competente para tomar as providências de autorização necessárias, a partir de visitas *in loco* e da comprovação das condições de ensino, para a autorização de funcionamento, em regime experimental, nos termos do art. 81 da LDB e do art. 14 da Resolução CNE/CP 03/2003, de cursos superiores de tecnologia nas Escolas Agrotécnicas Federais (PARECER CNE/CEB, nº. 14/2004).

Porém, as articulações técnicas e políticas dos CEFET já haviam avançado muito, tendo como objeto a criação das Universidades Tecnológicas, mediante uma nova mudança institucional. Todavia, novas mudanças na legislação se propagam. Com o Decreto nº. 5.773, exarado em 9 de maio de 2006 e em vigor até o fechamento do presente trabalho, o Decreto anterior (5.225/2004) é mais uma vez revogado. Este ato legal credencia como instituições de ensino superior as (I) faculdades; (II) centros universitários; e (III) as universidades. Os institutos são retirados da classificação e os CEFETs passam a fazer parte “**Das Disposições Transitórias**” permanecendo como “instituições superiores”, contempladas no Artigo 77 do referido ato.

Art. 77. Os artigos 1º e 17 do Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, passam a vigorar com a seguinte redação:

“art. 1º [...]

§ 1º- Os CEFET são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica.

“art.17 [...]

§ 4º - Os CEFET poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do § 2º do art. 54 da Lei no 9.394, de 1996.

§ 5º A autonomia de que trata o § 4º deverá observar os limites definidos no plano de desenvolvimento institucional, aprovado quando do seu credenciamento e credenciamento” (DECRETO 5.773/2006).

Particularmente, questionamos qual o objetivo do legislador em transpor essa determinação legal para as disposições transitórias, que é o artifício legal usado em qualquer legislação para definir situações transitórias, efêmeras, breves e passageiras. Chama também a atenção que desapareceram do rol das instituições de ensino superior os “Institutos”, até então presentes em toda a legislação anteriormente apresentada. Interrogamos a ausência dos Institutos na legislação em vigor, pois se estas instituições foram estabelecidas como uma opção para desviar os CEFET da busca pela Universidade Tecnológica, qual a justificativa de não serem contempladas na legislação?

É relevante que se esclareça que apesar da ausência dos Institutos no arrolamento da classificação prevista no Decreto 5.773/2006, a Lei que os cria,

refere-se aos institutos como instituições de educação superior, básica e profissional [...] e “equiparadas” às universidades federais.

Waldemar Sguissardi faz uma apreciação bem apropriada a respeito do desenrolar dessa legislação. Segundo Sguissardi, de uma forma muito perspicaz, a estratégia de política de educação superior, deu-se mediante a edição dos Decretos 2.207/97, 2.306/97, 3.860/01, 5.224/04 e 5.773/06, a mais concessiva interpretação da letra e não do espírito do artigo 207 da Constituição Federal que estabelece a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Por esses decretos ficaram liberadas da obediência a esse princípio nada menos de 1.024 Instituições de Educação Superior (IES), sobre um total de 1.180 IES, tendo como base de análise o ano de 2000; sendo apenas as Universidades a ele obrigadas. Como não existe nenhuma imposição legal que condicione a aprovação de novas IES à sua organização na forma de universidade, tem-se aqui um elemento importante para garantir a “flexibilização” do suposto modelo único de educação superior (SGUISSARDI, 2009, p.152). O quadro 4 (abaixo) auxilia na compreensão da evolução da legislação.

QUADRO 4-EVOLUÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA - PERÍODO DE 1997 A 2006

A EVOLUÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA - PERÍODO 1997 A 2006			
Ato legal	Objeto	Classificação das instituições	Situação
DECRETO Nº 2.207, DE 15 DE ABRIL DE 1997.	Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.	Art. 4º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I - universidades; II - centros universitários; III - faculdades integradas; IV - faculdades; V - institutos superiores ou escolas superiores.	Revogado pelo Decreto 2.306, de 19.8.1997
DECRETO Nº 2.306, DE 19 DE AGOSTO DE 1997.	Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.	Art. 8º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I - universidades; II - centros universitários; III - faculdades integradas; IV - faculdades; V - institutos superiores ou escolas superiores.	Revogado pelo Decreto nº 3.860, de 9.7.2001
DECRETO Nº 3.860, DE 9 DE JULHO DE 2001.	Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.	Art. 7º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, classificam-se em: I - universidades; II - centros universitários; e III - faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores. Art. 11-A. Os Centros Federais de Educação Tecnológica são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica. (Incluído pelo Decreto nº 5.225, de 2004)	Revogado pelo Decreto nº 5.773, de 2006
DECRETO Nº 5.225 DE 1º DE OUTUBRO DE 2004.	Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.	Art. 1º Os arts. 7º, 13, 24 e 36 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, passam a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 7º. I - universidades; II - Centros Federais de Educação Tecnológica e centros universitários; e III - faculdades integradas, faculdades de tecnologia, faculdades, institutos e escolas superiores. Art. 2º O Decreto nº 3.860, de 2001, passa a vigorar acrescido do seguinte dispositivo: “Art. 11-A. Os Centros Federais de Educação Tecnológica são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica.”	Revogado pelo Decreto nº 5.773, de 2006
DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006.	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.	Art. 12. As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III - universidades. DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS Art. 77. Os arts. 1º e 17 do Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, passam a vigorar com a seguinte redação: “Art. 1º. § 1º Os CEFET são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica.”	Em vigor

Em diferente análise a respeito desses cinco decretos, que tratam da diversificação do Ensino Superior, Castro (2006, p.131) conclui com o qual corroboramos que há uma manobra governamental em aumentar quantitativamente as instituições de Ensino Superior, para o atendimento da elevada procura por este nível de ensino, sendo uma forma de ampliar a igualdade de acesso a sistemas mais diferenciados e flexíveis, na sua maioria, voltados preferencialmente para a dimensão do ensino. Conclui a autora que, nessa conjuntura, as instituições devem oferecer inúmeras e variadas oportunidades de educação e formação, como as habilitações tradicionais, os cursos de curta duração, estudos de meio período, horários flexíveis, cursos modulares e a distância. Finalizando, Alda Castro ainda acrescenta “As universidades clássicas, caracterizadas como instituições voltadas para o ensino, à pesquisa e à extensão, não são priorizadas neste novo modelo de ensino superior no atual contexto das políticas neoliberais”.

A autora ainda acrescenta que o Banco Mundial (1995, 2000) e a UNESCO (1995) defendem e apoiam a implementação de uma política para o ensino superior brasileiro com grande “heterogeneidade institucional do sistema” “reconhecendo a existência de uma multiplicidade de instituições com perfis organizacionais e vocações acadêmicas distintas” (CASTRO, 2006, p.132), cujas políticas de implantação devem ser apoiadas por todos os meios possíveis, completa.

Examinando-se os documentos indicados por Castro (2006), constatamos que as recomendações do Banco Mundial em apoiar e aconselhar a diversidade de instituições de ensino superior não universitária justifica-se pela razão de que estas apresentam como principal vantagem o menor custo de programas (já que os cursos são mais curtos), reduzidas taxas de abandono/evasão e o menor custo anual por aluno. O Banco Mundial cita como dados de comparação que na Bulgária, a média dos custos das Universidades é superior em 15% em relação aos institutos de ensino superior e em 95% em comparação aos institutos técnicos. As instituições não universitárias também oferecem oportunidades de formação que respondem com maior flexibilidade a demanda do mercado de trabalho, em vez de fatores relacionados à oferta (BANCO MUNDIAL, 1995, p.137).

Na concepção do Banco Mundial, os sistemas de ensino superior nos países em desenvolvimento estão submetidos a grandes tensões. Ao mesmo tempo em que há uma grande demanda por este sistema de ensino, os mesmos estão sujeitos a um subfinanciamento recorrente. No entendimento do Banco Mundial, as

instituições de educação superior devem prover a um crescente número de estudantes, especialmente entre aqueles que pertencem aos setores menos favorecidos da sociedade (grupos raciais, linguísticos, religiosos em determinadas sociedades e também de mulheres na maioria das sociedades), conhecimento e habilidades especializadas, pois os “especialistas” são cada vez mais necessários em todos os setores da economia global, além de proporcionar, também, educação geral que forneça a flexibilidade e a inovação, permitindo a renovação permanente das estruturas econômicas e sociais, que são muito relevantes para um mundo em constante transformação. Há uma demanda crescente por instituições que consigam atender a uma maior diversidade profissional, pretexto das instituições de ensino superior não universitárias. No entendimento do Banco, o desenvolvimento econômico é geralmente associado a uma divisão mais especializada do trabalho, e instituições de ensino pós-secundárias, ou não universitárias, podem desempenhar uma função essencial em termos de entrega das competências correspondentes. Devido à crescente importância do conhecimento, a procura de uma ampla gama de habilidades agora é mais forte do que nunca. Dessa forma, o Banco Mundial crê que um sistema de ensino superior, diferenciado com uma variedade de instituições que persigam fins diferentes e com um contingente de estudantes igualmente variado, está em melhor posição para alcançar objetivos nacionais e individuais (BANCO MUNDIAL, 2000, p.12-53).

A UNESCO, no mesmo entendimento que o Banco Mundial, orienta que um sistema de ensino superior deve ter uma organização suficientemente diversificada e flexível, para que possa adaptar-se a um mercado de trabalho em constante mutação (UNESCO, p.30, 1995).

Neves e Fernandes (2002, p.31) entendem que apesar das inovações legais acrescidas ao longo dos anos, a legislação “não modifica essencialmente o processo de fragmentação da educação superior em curso”.

2.3 A LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9.394/1996 E AS EMENDAS E MODIFICAÇÕES DECORRENTES DA LEI 11.741/2008

Paralelamente, as discussões que ocorriam relacionadas ao Plano de Desenvolvimento de Reforma do Estado, levado a efeito pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE debatia-se na sociedade brasileira, a

formatação para a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Muitas eram as tendências e propostas em disputa no Congresso Nacional. O Ensino Técnico estava no centro das discussões. O Projeto de Lei nº 1.258/88, do Deputado Otávio Elísio, não contemplava o ensino técnico, como modalidade da educação escolar, o substitutivo do Deputado Jorge Hage preceituava a existência de uma rede específica de capacitação profissional, formado por estabelecimentos vinculados ao Sistema “S” (Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial, Comercial, Rural e Transportes) e por centros de formação profissional a serem criados pelo poder público. O Projeto de Lei da Câmara estabelecia que as instituições destinadas à formação técnico-profissional teriam uma rede própria. Da mesma maneira, o substitutivo do Senador Cid Saboia, contemplando uma proposta mais popular, previa uma relação entre a escolarização regular e a educação profissional, cuja terminologia aparece pela primeira vez neste embate.

Mas é a proposta neoliberal, apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, como alternativa ao projeto em tramitação na Câmara, que é consagrado. Alda Castro, em uma análise dos acontecimentos que antecedem a criação/aprovação da LDB, entende que:

Os processos de desregulamentação do Estado Brasileiro e a aprovação de uma LDB compatível com a defesa de um Estado mínimo, flexibilizaram o controle que o Estado exercia sobre o financiamento e o funcionamento das instituições públicas e privadas, possibilitando uma expansão explosiva no setor, principalmente no campo privado (CASTRO, 2006, p.142).

Inexplicavelmente, embora a Educação Profissional Brasileira tenha sido contemplada com exclusividade na atual LDB, no Capítulo III – Artigos 39 a 42, ela não faz parte do Título V – Dos Níveis e das Modalidades da Educação e Ensino – Capítulo I – Da composição dos níveis escolares. De acordo com o que prescreve a LDB, no art. 21. A educação escolar compõe-se somente de dois níveis: (I) - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; (II) - educação superior.

Essa situação vem a ser retificada, em parte, somente no ano de 2008, com a edição da Lei 11.741/08⁷⁵. Em parte, pois mesmo a Lei 11.741/08 ter feito novas emendas, supressões, inclusões na LDB 9.394/96, o art. 21, dos Níveis e Modalidades da Educação Escolar, permaneceu inalterado. No entanto, a Seção IV, que trata do Ensino Médio, recebeu um “apêndice”, identificado como “IV-A” que

⁷⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 07 ago. 2013.

trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em que apresenta os seus objetivos e as formas de desenvolvimento. O Capítulo III, anteriormente destinado “Da Educação Profissional”, recebe o acréscimo de “Tecnológica”, passando a ser denominado a partir da Lei 11.741/2008 “Da Educação Profissional e Tecnológica”.

Dessa forma, o art. 39, do capítulo III da LDB explicita que a educação profissional e tecnológica irá integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Outro ponto que ainda chama a atenção é quanto à esfera de competência e responsabilidade de oferta da educação profissional brasileira. Na atual LDB, mesmo após as emendas, a responsabilidade pela oferta do ensino profissionalizante, não está contemplado para nenhuma esfera administrativa, seja ela federal, estadual ou municipal. Este também é o entendimento de Ramos, o qual transcrevemos:

Ao desvincular os cursos de formação profissional dos níveis de escolaridade, nenhum sistema educacional se responsabilizaria diretamente por eles, posto que a LDB dispõe somente sobre as responsabilidades que cada um dos sistemas – federal, estaduais e municipais – detém em relação aos níveis de educação nacional: básico, compreendendo a educação infantil e os ensinos fundamental e médio e superior. Se a educação profissional não se vincula a nenhum desses níveis, não há definição de responsabilidade, seja de oferta, seja de financiamento (RAMOS, 2005, p.41).

Mas são com os desdobramentos e regulamentação da Lei 9.394/96 que se percebem mais claramente as ações e interesses do Banco Mundial com a educação profissional brasileira. As preocupações do Banco Mundial são justificadas pelas necessidades de os países subdesenvolvidos disporem de mão de obra flexível, suscetível a se adaptar às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Entretanto, no entendimento do Banco Mundial, não é competência do Estado financiar o ensino profissionalizante, o que só deveria ocorrer em situação de excepcionalidade, quando os indivíduos não possam financiar a sua própria formação (OLIVEIRA, 2006, p. 83).

Ramos (2005, p.33) justifica as causas em relação ao entendimento do Banco Mundial ser contrário ao financiamento da educação profissional pelo Estado. No entendimento do Banco Mundial, o custo/aluno da formação profissional de nível médio é elevado, além de ser uma modalidade de ensino altamente elitizada, principalmente nas escolas técnicas federais. Nessa concepção, entende o Banco que no Brasil, onde o nível de escolaridade da população ainda é extremamente

baixo, os alunos que conseguem concluir o ensino médio, já têm condições de prosseguirem seus estudos no nível superior em qualquer universidade, ao invés de optarem pelo mercado de trabalho. Dessa maneira, recomenda o Banco Mundial que os recursos devem ser destinados para um seguimento social com menores expectativas, e atender com financiamento cursos profissionalizantes básicos, que requerem pouca ou nenhuma escolaridade.

Da mesma forma, Oliveira (2006, p.84-86), analisando o documento “*Vocational and technical education and training. A World Bank policy paper*”, intui que o Banco Mundial recomenda que a educação profissional não deva ser articulada com a educação básica, entendendo-se aí, que o Ensino Profissionalizante deixe de ser ministrado com o Ensino Médio, devendo ser ministrada após a conclusão deste nível de ensino, para a diminuição de custos. Além de ser contrário à existência de escolas secundárias profissionalizantes, aconselha o Banco Mundial, que as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica estejam fora do raio de ação do Ministério da Educação, para que tenham maior flexibilidade.

Essas recomendações terão reflexos nas futuras ações do governo, quando então edita os decretos 2.208/97 que, ao regulamentar o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, entre outras questões, separa o Ensino Médio da Educação Profissional, determinando a progressiva eliminação do Ensino Médio pelas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, e permitindo a possibilidade do Estado desobrigar-se da oferta dessa modalidade de ensino. De acordo com o entendimento de Ramos:

[...] [O Decreto 2.208/97] buscou alinhar essa modalidade de ensino às demandas do setor produtivo e à reforma do Estado. Caracterizou-se pela separação entre os ensinos médio e técnico e pela introdução de novos princípios que deveriam orientar a oferta e a organização da educação profissional, fornecendo o marco legal para a retirada do Estado dessa modalidade de ensino (RAMOS, 2005, p.41).

Destarte, o descolamento do ensino profissionalizante em relação ao sistema educacional, como também as políticas de formação para o trabalho, foram orientadas para os programas de formação de massa (RAMOS, 2005, p.33). Isto posto, Ramos conclui que:

As escolas técnicas federais deixaram de oferecer ensino médio profissionalizante para oferecer cursos técnicos concomitantes ou sequenciais a esses. A formação destinada a trabalhadores com baixo nível de escolaridade passou a ser compartilhada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho. As ações engendradas por ambos os ministérios, entretanto,

mantiveram-se desarticuladas entre si em relação à educação básica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (RAMOS, 2005, p.33).

Ramos (2005) tem como entendimento que a edição do Decreto 2.208/97, responsável pela desorganização do histórico ensino técnico de nível médio, encontra-se em coerência com as orientações emanadas pelo Banco Mundial. Entende a autora que a educação profissional foi e continua sendo um fértil terreno para mudanças, justificando sua posição, acresce que “poder-se-ia utilizar fortemente de álibis relativos à reestruturação produtiva e ao desemprego estrutural” (RAMOS, 2005, p.33).

O Decreto 5.154/2004 revoga o Decreto 2.208/97, mas mantém o descolamento do Ensino Médio da Educação Profissional. O Decreto 5.154/2004, editado pelo governo Luís Inácio Lula da Silva, manteve o “*status quo*” da legislação anterior. Embora tenha voltado à integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, fica em aberto esta questão como uma opção das instituições. Castro⁷⁶, a respeito desta revogação, tece o seguinte comentário:

No início do governo do presidente Lula, os grupos que mais se opunham à separação conseguiram reverter a lei. Voltou o ensino integrado e, curiosamente, apenas para as escolas federais. O casuísmo da medida jamais foi explicado. Contudo, no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), na Fundação Paula Souza (SP) e no setor privado a separação foi mantida (CASTRO, 2009, p.165).

Acrescentamos que, nas Instituições Federais, a questão também ficou flexível. Dentro da mesma instituição federal vamos encontrar habilitações que voltaram a integrar com o Ensino Médio, outras oferecendo seus cursos na modalidade subsequente, para quem já tem o Ensino Médio; e ainda habilitações na modalidade concomitante, para quem ainda está fazendo o Ensino Médio. Embora a flexibilidade da legislação, constata-se um verdadeiro “caos educacional” dentro de uma única instituição, pela total falta de uniformidade.

Na realidade, a edição do Decreto 5.154/2004 não mudou o desmonte produzido pela legislação anterior, conforme esclarece Frigotto (2005, p.53). Segundo o autor:

Passada mais da metade do mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva, o que se explicita cada vez mais é a continuidade da política econômica monetarista centrada no ajuste fiscal e a reedição de políticas focalizadas no campo social e educacional. [...] no processo de revogação do Decreto 2.208/97 e a aprovação do Decreto 5.154/04, pudemos testemunhar tanto o poder das forças conservadoras quanto aos embaraços de um governo que parece não querer mudanças estruturais (FRIGOTTO, 2005, p.14).

⁷⁶Claudio Moura Castro foi economista do Banco Mundial e Chefe dos Programas Sociais do BID.

O que se pode constatar é que mesmo em um governo de esquerda, como o de Luís Inácio Lula da Silva, a agenda neoliberal continuou presente e orientando algumas ações de governo. Neste sentido, Leher corrobora nosso entendimento, bem como o de Frigotto:

Analizando as medidas implementadas até o momento, é possível constatar que as políticas dos organismos internacionais seguem guiando os cérebros do governo Lula da Silva. Com efeito, a modernização do MEC coincide no fundamental com as agendas do Banco Mundial, do BID e da CEPAL para as instituições de educação superior públicas latino-americanas (LEHER, 2005, p.21).

Outro programa, articulado em comum acordo com as agências multilaterais, foi o PROEP⁷⁷ – Programa de Expansão da Educação Profissional - criado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, estendendo-se até o governo de Luís Inácio Lula da Silva. Foi uma iniciativa do Ministério da Educação – MEC e teve como objetivos a implantação da reforma da educação profissional determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. Os investimentos do programa destinaram-se à construção, reforma e ampliação das escolas, aquisição de equipamentos para laboratórios, despesas de consultoria, capacitação e serviços de terceiros. Abrangeram, também, aspectos técnico-pedagógicos, como flexibilização curricular, gestão escolar que contemplasse a autonomia, flexibilidade, captação de recursos e parcerias, garantindo a expansão da rede de educação profissional.

O PROEP é objeto do Acordo de Empréstimo nº 1052/OC-BR celebrado entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, com vigência final prevista para novembro de 2008. O valor do Contrato foi de U\$ 312 milhões, dos quais 50% provenientes do financiamento BID e 50% de contrapartida brasileira.

Ao termo de sua execução, o programa teria que financiar 261 projetos escolares, por meio de 275 convênios, além de 27 planos estaduais, totalizando 302 convênios firmados com os seguimentos federal, estadual e comunitário. A partir dos investimentos do PROEP, os Centros de Educação Profissional teriam que ter a capacidade de ofertar 1.360.176 vagas em cursos técnicos, tecnológicos e de formação inicial ou continuada.

⁷⁷Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/proep-consultas>>. Acesso em: 29 dez. 2010.

Outro aspecto a ser analisado é quanto à atual LDB - Lei 9.304/96, que focaliza uma nova regulamentação para o Ensino Superior, principalmente no que diz respeito ao art. 45. Segundo este artigo da LDB, “A educação superior será ministrada em instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Observa-se, neste artigo, que o Ensino Superior será contemplado por várias modalidades de instituições, com graus de abrangência ou especialização diferenciados, além de reportar-se que as instituições de Ensino Superior, poderão ser públicas ou privadas sem fins e com fins lucrativos. Sguissardi (2009, p.71) esclarece que para o Banco Mundial, a multiplicação de instituições privadas de educação superior pagas, e a introdução do ensino pago nas públicas e ainda o aumento da distinção institucional são sempre bem-vindos. Acrescidas a “novas fontes alternativas de recursos garantiriam a competitividade, vista como fator de maior qualidade, o que não ocorreria se essa diversificação continuasse sendo ‘caótica e sem planejamento’”. Aposta também o Banco Mundial na parceria das instituições públicas com ensino pago e privadas com e sem fins lucrativos.

2.4 A GÊNESE DA METAMORFOSE DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA EM INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.

É notório, exaustivamente discutido, comprovado que ao longo dos últimos anos as Agências Multilaterais (BID, BIRD, CEPAL, BM, FMI) tem tido uma relevante participação na orientação das políticas públicas e educacionais brasileiras.

Batista (2011), Ciavatta Franco (2010), Cunha (2000), Frigotto (2010), Leher (2005), Nogueira (1999), Oliveira (2006, 2012), Ramos (2005, 2010, 2012), Silva (2002), Waismann (2013), entre outros renomeados autores/pesquisadores brasileiros estão desenvolvendo várias pesquisas e estudos, publicando seus resultados e alertando as comunidades acadêmicas a respeito das causas, consequências e desdobramentos dessas políticas, a curto, médio e longo prazo.

Batista (2011, p.92-93) entende que a interferência do Banco Mundial nas políticas públicas brasileiras tem início nos anos 60 do século passado. Na ocasião, a preocupação era “centrada na educação básica, muitas vezes chamada de educação geral”. O Banco Mundial defendia a importância dos governos investirem

na universalização da educação básica “para melhorar a produtividade dos indivíduos e a competitividade dos países em desenvolvimento”. O foco do Banco era “a educação como combate a pobreza”. Neste contexto, Batista acrescenta que o Banco Mundial tinha [e ainda tem] como entendimento que o ensino técnico profissionalizante não deveria ser ofertado pelo Estado, função esta que deveria ser delegada ao setor privado, mais eficiente e eficaz.

Nogueira (1999) em sua tese de doutoramento “Ajuda Externa para a Educação Brasileira: da USAID ao Banco Mundial”, aponta as estreitas relações entre as ajudas externas para a educação brasileira e os acordos financeiros para o desenvolvimento econômico do país. Nogueira (1999), ao fazer todo um apanhado histórico dessas relações perpassa os acordos bilaterais MEC/USAID para a educação brasileira nos anos 50 e 60 e os acordos multilaterais do Banco Mundial para a educação brasileira, como tradução do padrão de desenvolvimento a partir dos anos 70.

São desse período os conhecidos acordos MEC – USAID, financiados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial, que orientaram a implementação de programas destinados ao ensino médio, denominados de PRODEM I, II e III, além de nortear a criação dos primeiros três primeiros CEFETs.

Particularmente, percebemos que são muitas as ações políticas dos governos influenciados por estes organismos, que antecederam o momento presente e que sucedem a ele, embora pudessem parecer no passado ou atualmente orientações totalmente inócuas e sem maiores sequelas em longo prazo, serão retomadas posteriormente e implementadas com êxito, atendendo aos objetivos escusos, e nunca claramente explícitos. Frigotto, Ciavatta, Ramos em artigo de outubro de 2005 “A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percorso Histórico Controvertido”, analisando leis, decretos, pareceres e resoluções legais a respeito do ensino profissionalizante, tanto do Governo de FHC e Lula, expressam muito bem o nosso entendimento:

[...] lamentavelmente, como constatamos anteriormente, essas medidas se constituem, na verdade, em falsos avanços; simulacros que nos distraem enquanto permitem a vitória dos conservadores, os quais, no meio de “uma ou outra alteração”, mantêm tudo como estava antes (CIAVATTA, FRIGOTTO, RAMOS, 2005, p.1099).

Para Oliveira (2012, p.89), que coaduna igualmente com o nosso entendimento o Brasil juntamente com os demais países Latino Americanos, tiveram suas reformas educativas vastamente influenciadas por estudos e orientações realizados pela CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

E o ensino profissionalizante sempre esteve no centro de atenção destas agências, as quais tinham como entendimento que a mudança das economias latino-americanas era uma necessidade premente, já que sua eficácia modificaria o quadro social, e como desdobramento, a redução da pobreza, razão pelo qual as instituições de educação e formação profissional, necessitariam passar por um processo de reestruturação (OLIVEIRA, 2012, p.90).

Cunha (2000, p.49), apõe que esta ingerência, explicita, no ensino técnico-profissional ocorre desde o início dos anos 90, pois o BIRD, ainda no ano de 1992, e antes da grande reforma do ensino técnico pós 1996, já recomendava a separação da educação e da capacitação. E a intervenção do Banco não ocorre somente no Brasil, mas em vários países latino-americanos. Cunha (2000, p.48), citando Ramón Casanova (1998), acrescenta que houve uma homogeneização das “referencias intelectuais e técnicas trazidas pela difusão dos modelos dos organismos internacionais”, especificamente pelo Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID. Segundo Cunha:

[...] O BIRD faz recomendações específicas a respeito da organização de cada sistema educacional, como a de se concentrar a formação profissional de modo intensivo ao fim da educação secundária. Isso permitiria aos estudantes escolherem entre as diversas ocupações pouco tempo antes da procura de emprego, com maior maturidade e maior conhecimento do mercado de trabalho, o que poderia melhorar a equidade educacional, a motivação discente e a flexibilidade dos trabalhadores (CUNHA, 2000, p.49).

A intromissão do Banco vai muito além das questões organizacionais e pedagógicas, abrangendo até mesmo a formatação institucional e de gestão das instituições de educação profissional. O Banco Mundial, segundo Cunha (2000, p.51) e Batista (2011) privilegia o setor privado como protagonista na educação técnico-profissional em todo o mundo, daí sua opção em que essa modalidade de ensino seja excluída do âmbito dos Ministérios da Educação dos países envolvidos.

No que concerne ao formato institucional, o Banco Mundial chega a recomendar a retirada das escolas técnico-profissionais do âmbito do Ministério da Educação de cada país. Caso a manutenção de sua

vinculação ministerial seja indispensável, elas deveriam ser beneficiadas pela flexibilização dos programas e dos procedimentos burocráticos (CUNHA, 2000, p.49).

Segundo os estudos de Weismann (2013, p.222), o Banco Mundial aconselha para a educação superior quatro questões básicas: (I) estimular uma maior “diferenciação nas instituições, encorajando o estabelecimento de instituições privadas” [os institutos federais recém-implementados não atenderia a diferenciação das instituições de ensino superior?]; (II) incentiva a que as “instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento”, incluindo a participação do seguimento discente nos gastos públicos, adotando uma gestão voltada para o financiamento público com uma política de resultados [esta questão também está prevista o documento do BIRD “El Modelo Del Instituto Técnico Superior Norte Americano – Leciones Para América Latina”]; (III) propõe uma redefinição das ações do governo no ensino superior, “por meio da formulação de jurídicos que orientem as políticas públicas” e (IV) a adoção de políticas voltadas a “outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade”.

Para Batista (2011, p.93), na aparência, as propostas desses organismos internacionais possuem uma perspectiva humanista, solidária e altruísta, voltando sempre suas preocupações para com os pobres, porém na prática, para “além do discurso manipulatório” as chamadas “políticas sociais” do Banco Mundial tem como objeto principal a “manutenção dos interesses do capital”.

Examinando-se o documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – “*Programa de Reforma de Educación Profesional – BR 0247*” constata-se que o BID, dentro de suas estratégias para o país, além de ressaltar o apoio à reforma e modernização do setor público federal, a abertura da economia, diminuição da inequidade e da pobreza, perpassa sua análise pelo alto custo aluno das escolas técnicas federais, além de, por serem públicas, terem uma estrutura extremamente rígida, e pouco articulada com o sistema produtivo:

La educación técnica y profesional ofrecida por el sistema público, es decir, por las escuelas federales y estatales, [...] posee una estructura rígida en la oferta de habilitaciones y certificaciones, poco articulada con el sistema productivo. Adicionalmente, las escuelas federales son criticadas por ser excesivamente caras, con un costo promedio posiblemente superior a US\$ 5.000 por alumno al año, y, salvo en algunos casos, por haber desviado su función: a través de los años se han convertido en centros académicos de excelencia que principalmente atienden a las elites locales, con más del 50% de los egresados continuando hacia las universidades. Su profesorado pertenece a la Asociación Nacional de Enseñanza Superior (ANDES), con una remuneración considerablemente superior a la de los profesores

pertenecientes a los sistemas estaduais. En el caso de las escuelas estaduais la mayoría de éstas cuenta con recursos escasos y ofrecen una educación de calidad deficiente (BID, 1997, p.7).

O Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP – instituído nos anos 1990, durante o governo de FHC contou com investimentos de US\$ 500 milhões do Banco Interamericano de Desenvolvimento. A iniciativa do programa foi do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego. A proposta de expansão consistia na criação de 200 centros de educação profissional, para formar 300 mil técnicos além da oferta de cursos de qualificação e requalificação de mão de obra. A expansão das novas instituições de educação profissional previstas pelo PROEP só foi possível através da realização de parcerias público/privado, firmadas através de convênios com o seguimento comunitário (fundações, sindicatos, organizações não governamentais entre outras), como também com governos estaduais e municipais.

A Lei nº 9.649, art. 47, §5º de 27 de maio de 1998⁷⁸, regulamentava este assunto:

Art. 47. O art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (LEI 9.649/98).

A legislação supracitada refere-se à Lei nº 8.948/94⁷⁹, já citada anteriormente, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. O artigo 3º da referida lei transforma as então Escolas Técnicas Federais, em Centros Federais de Educação Tecnológica, e também determina a forma de expansão da educação profissional.

Art. 3º As atuais Escolas Técnicas Federais, [...] ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica [...].

[...]

§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (Incluído pela Lei nº 9.649, de 1998) (LEI 8.948/94).

⁷⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9649cons.htm>. Acesso em: 14 mar. 2013.

⁷⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 14 mar. 2013.

Transcorridos 10 anos, desde que foram implantados os primeiros CEFET no Governo de FHC, e nem todas as Escolas Técnicas e Agrotécnicas ainda terem sido elevadas a esta categoria, já se anuncia nova mudança. Nunca se fez nenhuma pesquisa ou avaliação do que ocorrera nestes últimos dez anos quanto à eficiência, competência e importância destas Escolas, recém-transformadas em CEFET. Porém, era “importante mudar”. Vários foram os motivos, entre eles a anunciada decisão do Governo Lula de não autorizar mais a implantação de nenhuma Universidade Tecnológica, a exemplo do que ocorrera no então CEFET do Paraná. Os Institutos seriam a solução para “frear” o movimento político e reivindicatório que inicia a tomar conta de todos os CEFET do país. Documentos, orientações das Agências multilaterais, exemplos e intenções, não faltavam para aguçar os sentidos e preocupar as comunidades destas instituições. Havia o justo receio de se verem levadas para constituírem as fundações públicas estatais ou outras entidades já previstas na Pdrae, do governo FHC, ou serem contempladas com outras opções de políticas públicas do Governo Lula, como o PL 92/2007. De certa feita, tudo passava pela probabilidade da plausível perda de autonomia, descentralização da esfera federal, ou até de privatização.

2.5 EL MODELO DEL INSTITUTO TÉCNICO SUPERIOR NORTE AMERICANO – LECCIONES PARA AMÉRICA LATINA

Mas há um fato que chama a atenção, e é de desconhecimento de boa parte das comunidades docentes e discentes destas instituições.

No ano de 2003, o Banco Interamericano de Desenvolvimento publica um documento de 242 páginas, denominado *El Modelo Del Instituto Técnico Superior Norte Americano – Lecciones para América Latina*, tendo como editores Claudio Moura Castro e Norma M. Garcia. O documento é dividido em três capítulos:

Capítulo I, Institutos Técnicos Superiores Norte Americanos ¿Un Modelo Para América Latina? Capítulo II, La Diversificación De La Educación Post-Secundaria En América Latina. Límites Y Posibilidades; Capítulo III. Lo Que Es Bueno Para Los Estados Unidos, ¿Lo Es Para América Latina?

A publicação apresenta também um “mosaico” dos êxitos, fracassos e problemas decorrentes do ensino técnico vocacional no Brasil, Chile, México e Venezuela. Na sua análise do Brasil, a publicação reconhece que o país tem dois

sistemas de educação vocacional e técnica diferentes: O “Sistema S”, vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego, que sobrevive através da arrecadação de 1% sobre as remunerações dos trabalhadores da indústria, comércio, transporte, agricultura, etc., e outro, formado pelas instituições de formação profissional vinculadas ao Ministério da Educação (CASTRO, GARCIA, 2003, p.108).

Referindo-se às escolas da rede federal, o documento apresenta-as como instituídas no início do século XX, praticamente como instituições de caridade, com a finalidade de atender aos jovens das camadas sociais mais baixas da população. Após a segunda guerra mundial estas escolas foram muito valorizadas, recebendo empréstimos internacionais, que financiaram suas custosas instalações, convertendo-as em escolas de altíssimo padrão de qualidade.

Las primeras escuelas - inicialmente una especie de instituciones de caridad del gobierno para capacitar a jóvenes pobres- fueron creadas a comienzos del siglo XX. Cuando la educación técnica y vocacional se puso a la vanguardia, después de la Segunda Guerra Mundial, se dio una importancia mucho mayor a estas instituciones y, a través de empréstitos de la banca multilateral, se financiaron sus nuevas y costosas instalaciones. De un pequeño conjunto de escuelas, el sistema se convirtió gradualmente en una red nacional de escuelas técnicas de alta calidad (CASTRO, GARCIA, 2003, p.109).

Como consequência, o documento reconhece que quando dos financiamentos e orientações à época, os organismos internacionais ao persuadirem os governos na implantação de escolas profissionalizantes de nível médio ou secundário, com formação integrada – educação geral com formação específica -, a exemplo do que se fazia nos Estados Unidos, redundava em um grande problema, já que com o alto prestígio que começam a desfrutar essas escolas, vestibulares ou processos seletivos altamente competitivos, onde somente entre 7% e 10% dos candidatos são admitidos⁸⁰, poucos são os alunos que querem seguir as carreiras técnicas, sem terem acesso à Universidade.

La coexistencia de la educación académica y la vocacional en las mismas escuelas, sin embargo, resultó problemática. El prestigio social de la primera actuó como la luz sobre las mariposas; sólo una pequeña proporción de los estudiantes matriculados en los programas integrales se proponía realmente seguir las carreras correspondientes [...]. En consecuencia, las admisiones se volvieron tan competitivas que la mayoría de los estudiantes que conseguía aprobar los exámenes de ingreso pertenecía a la clase media alta. Pero esos Estudiantes estaban más interesados en prepararse para los competitivos exámenes de ingreso a prestigiosas universidades que para una educación técnica de altos costos

⁸⁰ Esta informação está fundamentada em dados levantados junto ao então Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR, de acordo com o Castro e Garcia (2003, p.111), e foram aportados ao BIRD por Cezar Romano e Candido Gomes.

que los calificaba para ocupaciones de nivel medio. Así, en la mayoría de los casos, las escuelas se convirtieron en un costoso modo de preparar a los ricos para las mejores universidades, a expensas de los contribuyentes. Este sistema ineficiente e injusto se prolongó durante casi treinta años (CASTRO, GARCIA, 2003, p.109).

Conveniente observar que o documento reconhece de forma pública a presença constante dos organismos internacionais na elaboração das políticas públicas educacionais, voltadas para a educação profissional nestes últimos anos.

A publicação distingue também a importância dos Centros Federais de Educação Tecnológica no Brasil, como instituições que desenvolveram uma cultura organizacional bem específica, que os diferencia das habituais faculdades de engenharia, excessivamente teóricas e com poucas atividades pedagógicas / educacionais, voltadas para a prática. Na concepção de Castro e Garcia (2003, p.72) “professores e estudantes dos CEFET respiram uma atmosfera própria que os difere das demais instituições acadêmicas”. O documento também aponta o CEFET Paraná como uma instituição de educação profissional altamente exemplar, cujos programas de excelente qualidade, atraem um seleto grupo de estudantes provenientes dos mais altos níveis da sociedade. Com a reforma da educação profissional nos anos 90, o então ainda CEFET Paraná, para continuar atendendo a um seguimento social mais elevado, implanta cursos técnicos, não focados no mercado de trabalho, mas para a verticalização do ensino, onde a elite continuaria sendo privilegiada. Da publicação citamos:

La excelente calidad [do CEFET Paraná] de sus programas atrajo a un conjunto selecto de estudiantes, provenientes principalmente de los más altos niveles de la sociedad. Dado que la nueva reglamentación de las escuelas técnicas eliminó el atractivo de este tipo de cursos para las élites, la respuesta de la escuela fue crear un curso técnico que no prepara para el mercado, sino para una carrera tecnológica más prolongada y elitista, con lo que evitó la "bastardización" de su población estudiantil (CASTRO, GARCIA, 2003, p.93).

O sugestivo subtítulo do documento que trata deste enfoque denomina-se “Brasil: El CEFET-Paraná huye de los pobres” que para o português poderia ser traduzido como “Brasil: O Cefet-Paraná, foge dos pobres” (CASTRO, GARCIA, 2003, p.108). Enfatizamos esta questão, pois o texto retoma o assunto da elitização das instituições federais, apontando que estas instituições se converteram em um custoso modo de preparar os ricos para as melhores Universidades, a expensas dos contribuintes, porém reconhece que o ensino por elas oferecido, é de altíssima qualidade. “Este sistema, ineficiente e injusto, se prolongou durante quase trinta

anos” (CASTRO, GARCIA, 2003, p.109), referindo-se ao período que antecede a reforma da educação profissional dos anos 90.

No obstante, las escuelas técnicas de ambos sistemas fueron también utilizadas por las élites, pues la educación académica que ofrecen, junto con la capacitación técnica es, por lo general, de muy alta calidad. Por esta razón, el sistema técnico perdió parte de su funcionalidad. Recibía a estudiantes ricos a quienes no les interesaban los oficios enseñados, y excluía a estudiantes de menores recursos que no podían competir en el ingreso a la universidad (CASTRO, GARCIA, 2003, p.109).

Ao comparar o sistema de ensino profissionalizante desenvolvido no Brasil, com o ensino profissionalizante dos demais países Latino-Americanos, aponta que o país desviou-se da educação técnica tradicional, já que a maior parte dos países da América Latina tem grandes sistemas de ensino profissionalizante, porém menos custosos e com menos prestígio para com os jovens, o que origina, como consequência, que sejam atraídos por estudantes modestos, das classes sociais mais baixas e interessados em uma habilitação profissional, repelindo os jovens das elites. Já o Brasil no esforço de promover a industrialização apresenta-se com dois sistemas de educação profissional de alto custo, além de serem muito poucas as instituições para a demanda existente e as dimensões continentais do país, atraem estudantes de níveis socioeconômicos elevados que não têm a intenção de seguir carreiras técnicas (CASTRO, GARCIA, 2003, p.110).

Castro e Garcia (2003, p.112) apresentam no documento, para justificar o prestígio ou desprestígio pelas escolas técnicas, uma citação de Bernstein⁸¹, cujos estudos sociológicos demonstram que os currículos são seleções de conhecimentos que conferem diferentes graus de prestígio, sendo atribuídos a grupos sociais em diferentes proporções. Dessa forma, na estratificação de currículo quanto mais abstrato o conhecimento é transmitido, maior a sua categoria. De maneira oposta, quanto mais se aproxima o conhecimento de aplicações práticas, menor é sua categoria. Concluem os autores que “este é o plano de fundo da tradicional diferenciação entre educação formal e o vocacional no Ocidente” (CASTRO, GARCIA, 2003, p.112).

Na introdução do documento, os editores defendem que os Institutos Técnicos Superiores têm um relevante papel para a democratização e expansão do ensino pós-secundário americano. Justificam os autores que o modelo e as

⁸¹ BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control*, Vol. 3, Towards a Theory of Educational Transmissions. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1977. BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control*. Vol. 4, The Structuring of Pedagogic Discourse. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1990.

características dos institutos seriam pertinentes e relevantes para os atuais desafios desse nível de ensino na América Latina, considerando (I) ser esta região constituída por uma grande e heterogênea “clientela”⁸²; (II) que há uma necessidade de oferta de novas alternativas de mobilidade social para um seguimento populacional, cujas instituições acadêmicas tradicionais não são mais uma opção viável; (III) ser imperativo o desenvolvimento de uma pedagogia que seja atraente e relevante para os alunos, com ênfase no conhecimento aplicado e habilidades e competências valorizadas no mercado de trabalho; e, finalmente, (IV) a necessidade de responder à procura de formação e capacitação profissional em conformidade com as exigências do mercado de trabalho (CASTRO, GARCIA, 2003, p. xi).

Justificam os autores Castro e Garcia (2003, p. xi), que o grande desafio para as autoridades governamentais e educacionais encontra-se na grande demanda social existente pela procura do ensino pós-secundário, decorrente da incapacidade das instituições “de elite tradicionais” (universidades), em não poder atendê-la. Esse desafio cria um novo contexto, onde o modelo do instituto técnico superior possa ser uma alternativa viável. Do documento transladamos:

La explosión de la demanda social de educación post-secundaria em América Latina, unida a la incapacidad de las instituciones tradicionales de la élite para responder a ella, supone graves desafíos y dilemas para quienes elaboran las políticas educativas. Estos desafíos crean un nuevo contexto, en el que posiblemente sea el momento de revisar el modelo del instituto técnico superior y ofrecer a quienes elaboran las políticas una oportunidad para enfrentar algunos de los problemas y obstáculos por medio de acciones políticas en las áreas de la financiación, acreditación, y provisión de un marco reglamentario y de incentivos que propicie el desarrollo de buenos modelos en la región (CASTRO, GARCIA, 2003, p.xi).

Mas o que seriam os Institutos Técnicos Superiores? Castro e Garcia (2003, p.xiii) explicam que os Institutos Técnicos Superiores seriam instituições educativas com o objetivo de oferecerem capacitação ou formação pós-secundária, por meio de programas educacionais mais curtos do que as universidades tradicionais, cujas habilitações têm em média 4 anos de duração. Citando Clark Kerr⁸³, acrescentam os autores, que os institutos técnicos superiores seriam a experiência educacional mais

⁸² O termo “clientela” foi mantido como tal se encontra no documento. Segundo o Dicionário SENAS (2010, p.286), clientela seria o “conjunto de los clientes de um establecimiento o persona”; Já o termo cliente, no mesmo Dicionário, refere-se a “persona ou sociedade que paga por unos servicios o productos”.

⁸³ Não há no documento nenhuma referência bibliográfica a Clark Kerr. Os autores apenas referem-se a Clark Kerr como um especialista em educação superior dos Estados Unidos. Clark Kerr (1911-2013) foi professor de economia e administrador educacional, sendo o primeiro Chanceler da Universidade da Califórnia – Berkeley e décimo segundo presidente da Universidade da Califórnia. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Clark_Kerr>. Acesso em: 29 mar. 2013.

inovadora do século XX, havendo uma tendência global na criação destas instituições, fato este já constatado, pois tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, a metade dos alunos egressos da educação pós-secundária tem cursado habilitações de um ou dois anos.

Além do mais, acrescentam os autores, os Institutos Técnicos Superiores, deverão ser mais ágeis a mudanças, pois deverão responder mais rapidamente às necessidades sociais e econômicas dos alunos e das comunidades onde estes estão inseridos, constituindo-se como parte incondicional da “revolução da aprendizagem”, revolução esta que deverá abranger a tecnologia da informação, a aprendizagem ao longo da vida por meio de uma “educação continuada” e através de “comunidades de aprendizagem”, onde serão agrupados os cursos e se integrarão os programas de maneira que os estudantes encontrem uma maior coerência nos conhecimentos que adquirirem (CASTRO, GARCIA, 2003, p.4).

Por outro lado, esclarecem Castro e Garcia, que os institutos técnicos superiores, em muitos ambientes educacionais principalmente universitários, continuam não tendo visibilidade. Na descrição dos autores, há um grande estigma / preconceito em relação aos institutos superiores nos Estados Unidos, sofrendo os mesmos ainda de um “crônico problema de posição”.

Las universidades de élite han centrado sus investigaciones en otras universidades de élite en lugar de enfocarlas a los institutos técnicos superiores. En muchos círculos educativos, los institutos técnicos superiores continúan siendo casi invisibles. Buena parte de los debates sobre la educación superior en los Estados Unidos ni siquiera los menciona. En su calificación anual de las instituciones de educación superior, US News and World Report no incluye a los institutos técnicos superiores (CASTRO, GARCIA, 2003, p.xiv).

Porém não é só no meio acadêmico que ocorre essa rejeição. Os estudantes dos Institutos Técnicos Superiores também tecem uma má opinião a respeito dessas instituições, entendendo que ter acesso a elas é uma espécie de prêmio de consolação.

Es simplista afirmar que los institutos técnicos superiores sufren de un problema crónico de posición. Algunas personas los consideran como una especie de "premio consuelo" (Apple, 1978; Karabel, 1972). Sus propios estudiantes tienen a menudo una pobre opinión de ellos. Como dijo un estudiante, "No pude asistir a una Verdadera universidad, por eso ingresé a NOVA (Northern Virginia Community College)" (CASTRO, GARCIA, 2003, p.xiv).

Esse quadro também é perceptível nos países da América Latina, onde o panorama ainda é mais sombrio. Na concepção de Castro e Garcia (2003, p.xiv), as

instituições que oferecem habilitações profissionais com programas de dois anos, respondem às necessidades de grupos sociais com menor poder aquisitivo e com menor peso político nas políticas para a educação superior.

Los programas más cortos son tratados con abierto desdén cuando sencillamente no se los ignora en la legislación, orientada únicamente a los títulos universitarios, como sucede en algunos de los países centroamericanos. En Chile, el país más avanzado de América Latina en términos de estructura de la educación superior, los decanos o rectores de carreras de dos años no están representados en el Consejo de Rectores. Se genera así una situación en la cual las políticas que definen la educación superior se discuten sin la representación de un enorme subsector: en el país hay más instituciones que ofrecen programas de dos años que universidades. La situación es similar en Venezuela. Los representantes de carreras cortas no son miembros del Consejo de Rectores, y tampoco son invitados a las reuniones con el ministro en las que se discute la educación superior (CASTRO, GARCIA, 2003, p.xiv).

Convêm aqui abrir um parêntese na análise do documento. No Brasil, a exemplo dos acontecimentos que ocorrem no Chile, conforme citação de Castro e Garcia (2003, p.xiv), quando da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os mesmos foram **equiparados às universidades federais**, conforme art. 2º § 1º da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. O art. 11 da referida lei define que os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores. Porém, os “reitores” destas instituições, têm para representá-los o CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Interessante observar que embora os gestores destas instituições sejam reitores, o conselho que os representa é das “Instituições da Rede Federal”. Fazem parte também desse conselho, além dos 38 Institutos, os dois Centros Federais de Educação Tecnológica e a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, que não aderiram ao projeto dos Institutos e o Colégio Pedro II.

Por outro lado, as instituições universitárias brasileiras, federais, estaduais, municipais, particulares e comunitárias, que também têm como seu gestor máximo o Reitor, como órgão de representação o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB. Pergunta-se, qual a razão de não terem estes dois importantes seguimentos educacionais brasileiros, um único conselho para representá-los? Os institutos não se equiparam às universidades federais, conforme a lei? Então o que justificam dois conselhos diferenciados, que não podem “oficialmente” interagir entre si? Se ambas as instituições (universidades e institutos) têm como seu gestor máximo o “reitor” qual a justificativa para diferenciação nominal dos dois conselhos?

Pelos cursos de longa e curta duração? Por serem instituições totalmente diferentes? Uma questão ainda a ser respondida. Não estaremos replicando no Brasil, o que ocorreu no Chile? É importante esclarecer que a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, única universidade tecnológica do país, além de fazer parte do CONIF tem igualmente assento no CRUB.

Na sequência da análise do documento, constatamos que os institutos têm uma missão democrática muito mais ampla do que qualquer outro seguimento da educação superior, pois através dos institutos são abertas as portas da educação superior, para centenas de milhares de pessoas, de seguimentos sociais mais desfavorecidos, como alguns seguimentos étnicos, religiosos, e outras minorias, que de outra maneira não teriam acesso a ela (CASTRO, GARCIA, 2003, p.1). Segundo os autores:

El gran número de estudiantes de las minorías matriculados en los institutos técnicos superiores es una evidencia del éxito de la democratización de la educación superior. Actualmente, aproximadamente 42% de los estudiantes afronorteamericanos, 55% de los estudiantes latinos, 40% de los estudiantes asiáticos y de las islas del Pacífico, y 50% de los estudiantes estadounidenses nativos matriculados en la educación superior asisten a institutos técnicos superiores (CASTRO, GARCIA, 2003, p.2).

Interessante esta constatação, pois reporta-nos ao início do século XX, quando então Nilo Peçanha, em 1909 ao criar as escolas técnicas, o faz para as minorias: pobres, negros, índios e desvalidos da sorte. Os Institutos não seriam então o resgate dos ideais de Nilo Peçanha, em pleno século XXI, só que não mais para os cursos de aprendizes e artífices, mas sim, cursos superiores “pós-secundários” de curta duração?

Apesar dos Institutos Técnicos Superiores desfrutarem ainda de adjetivos pejorativos, como “prêmio de consolação”, os autores Castro e Garcia (2003, p.7), entendem que estas instituições serão na verdade poderosos veículos de mobilidade social. Justificam sua posição na compreensão de que os Institutos atrairão estudantes que não estão dispostos a gastar quatro anos ou mais para ganhar um diploma universitário, principalmente se esta certificação não oferece nenhuma preparação profissional, ou estudantes não interessados em conhecimentos abstratos e teóricos disponibilizados em programas de longa duração.

Também há críticas aos Institutos Técnicos Superiores, reconhecem Castro e Garcia (2003, p.8). Alguns críticos acusam estas instituições a desencorajar as ambições dos alunos e levá-los diretamente para o mercado de trabalho, ou desviá-

los das formas convencionais de educação superior, porém esquecem estes analistas, segundo os autores, que sem os Institutos Técnicos Superiores, muitos destes estudantes sequer alcançariam ou teriam outra possibilidade qualquer de terem acesso à educação superior, embora em alguns casos estas instituições não estimulassem seus estudantes mais capazes, muitos jovens não estudariam se não fosse o caráter prático, imediato e compensatório da educação que oferecem.

Como os Institutos são destinados a um tipo de estudante, teoricamente com mais dificuldade de aprendizagem (mais fraco, frágil, na concepção dos autores), de conhecimento mediano ou inferior, não devem simplesmente copiar ou adotar uma metodologia de ensino-aprendizagem comum aos programas universitários de quatro anos (CASTRO, GARCIA, 2003, p.8). Os métodos de ensino destas instituições têm de ser inovadores, e levar em consideração as necessidades destes estudantes. De acordo com os autores:

En esto reside el valor y el aspecto distintivo de los institutos técnicos superiores y es por lo que la experiencia de estas instituciones educativas resulta instructiva para América Latina. Ante todo, los institutos técnicos superiores se enorgullecen de trabajar con estudiantes que necesitan ayuda. Su capacidad de ofrecer una educación acorde a las necesidades de esta clientela -y hacerlo con altos porcentajes de éxito - los distingue de otras instituciones. Este aspecto del modelo de los institutos técnicos superiores - su aptitud para ofrecer educación de alta calidad, enfocada a las necesidades y capacidades de una clientela sin suficiente preparación académica - es la razón principal por la cual América Latina debería considerar la adopción de este modelo (CASTRO, GARCIA, 2003, p.8).

Outra característica dos Institutos é a oferta de educação à distância. 78% dos institutos oferecem pelo menos um curso de educação a distância; Cada instituição oferece uma média de 20 cursos a distância, o que ultrapassa, na maioria das vezes, o que é oferecido pelas universidades. Informam os autores, que há institutos que não têm sequer uma sala convencional.

El primer día de clases, cada estudiante es asignado a una estación de trabajo equipada con una computadora, un equipo de video, y un plan de estudios. El profesor supervisa el progreso del estudiante, discute con él los problemas y responde sus preguntas cuando es necesario. Cada estudiante completa los cursos a su propio ritmo (CASTRO, GARCIA, 2003, p.9).

A gestão dos institutos é outra questão discutida e apresentada por Castro e Garcia (2003, p.13). Segundo os autores, para cada estado há um sistema diferenciado de gestão. O controle local é um princípio básico da administração dos Institutos Técnicos Superiores, que não estão regidos por nenhum organismo em nível nacional nem tem um único modelo de financiamento. Muitas vezes, dentro de um mesmo estado há variações na gestão das instituições. Os próprios estados têm

uma grande variedade de modelos de regulamentação. Há estados em que os Institutos Técnicos Superiores fazem parte de um único sistema totalmente independente das universidades, com seus conselhos de administração (juntas diretivas) nomeados diretamente pelo governador e respondendo diretamente a ele. Outros institutos são incorporados por um sistema universitário estatal, onde uma junta e regentes governam todos os níveis da educação superior. Os programas de educação são aprovados por outro organismo e a administração cotidiana está a cargo de oito juntas regionais eleitas pelo voto popular. Como exemplo, os autores descrevem os procedimentos no Estado do Texas:

En Texas, cada uno de los 50 distritos a los que pertenecen los institutos técnicos superiores tiene su propia junta directiva elegida por votación popular, y cada una de ellas nombra un funcionario como director ejecutivo, un decano en el caso de institutos con una única sede, o un rector si hay más de una sede (en este último caso, el rector nombra un decano para cada sede). La coordinación y aprobación de los programas educativos está a cargo de una junta de coordinación integrada por 18 miembros, nombrada por el gobernador (CASTRO, GARCIA, 2003, p.13).

Constata-se do documento que o gestor máximo do Instituto, quando o mesmo tem mais de uma sede ou unidade educacional é a figura do Reitor, que nomeia para todas as sedes ou unidades educacionais um decano para administrar cada unidade. Porém quando o Instituto for constituído de apenas uma única sede ou unidade, o gestor máximo será um diretor executivo.

O decano do Instituto é responsável pelas atividades cotidianas; responde ao Conselho de Administração e para um Reitor que, por sua vez, informa a um conselho de governo. Para os autores, a governança dos Institutos assemelha-se aos das empresas e das universidades tendo variações entre cada Estado. Dependendo do Estado, cada Instituto Técnico Superior tem um conselho de administração ou órgão que regula suas atividades. O sistema organizacional dos Institutos é complexo e formado por vários níveis, segundo apresenta Castro e Garcia:

Debe señalarse también que, en un sistema complejo como el de los institutos técnicos superiores, la rendición de cuentas tiene varios niveles y es cíclica: los estudiantes deben rendir cuentas a los profesores, los profesores son responsables ante los estudiantes y ante los decanos, los decanos rinden cuentas a los rectores, y los rectores responden ante el consejo de administración. Cada institución es responsable ante el gobierno estatal y local y ante su comunidad, formada por contribuyentes, muchos de los cuales son estudiantes universitarios potenciales. Esto hace que el sistema sea circular e interdependiente (CASTRO, GARCIA, 2003, p.19).

Quanto ao financiamento dos institutos, cientificam Castro e Garcia (2003, p.13-17), que a origem dos recursos é bastante diversificada, variando de estado para estado, porém as três principais fontes de receita dos institutos são oriundas das matrículas, dos impostos arrecadados pelo estado e de tributos procedentes da localidade onde estão inseridos. Há também outras receitas, como as procedentes de fundos federais que representam em torno de 5,4% da arrecadação total da instituição e se destinam principalmente para projetos especiais e determinadas categorias de capacitação. Há, igualmente, subsídios federais disponíveis para ajudar com o recrutamento de estudantes de minorias sociais e oferecer educação em determinadas disciplinas técnicas, porém os fundos federais são atribuídos para fins específicos e não podem ser usados para cobrir despesas gerais de funcionamento da entidade.

Há também receitas oriundas de doações, presentes e subvenções de fontes privadas, que representam em torno de 1,1% da arrecadação. Com o objetivo de aumentarem esta fonte de receita privada, os institutos procederam na criação de fundações de apoio. Porém tais recursos, a exemplo dos subsídios federais, só podem ser usados como bolsas de estudo para estudantes, recompensas de excelência para professores, financiamento de programas de capacitação profissional tanto para docentes ou não docentes, e também para outros fins especiais.

Concluindo, os autores ainda acrescentam que para a maioria dos Institutos Técnicos Profissionais dos Estados Unidos, a parte mais importante do financiamento vem de recursos públicos, estaduais e municipais. Isso é consistente com sua missão: fornecer o acesso ao ensino superior, mantendo os custos para os alunos o mais baixo possível. Há movimentos para o aumento da receita procedente das fontes públicas de recursos, em função do aumento do custo dos alunos. No entanto, os institutos técnicos superiores permanecem, em termos de custo, o melhor negócio no ensino superior nos Estados Unidos.

Em função do financiamento, os Institutos Técnicos Superiores reportam-se diretamente aos governos estaduais e locais, já que destes provém a maior parte das receitas, oriundas de arrecadações dos impostos estaduais e locais. Existem, porém variações entre os Estados, e também entre os próprios Institutos dentro do mesmo Estado, decorrente da própria diversificação destas instituições (CASTRO, GARICA, 2003, p.20).

A gestão dos Institutos é constituída por uma junta diretiva ou conselho de administração ou superior, ou ainda outro órgão similar, que tem como responsabilidade gerir e regular as atividades da instituição educacional. Os conselhos podem ser eleitos, nomeados, ou, ainda, estatais.

Nos conselhos eleitos os membros são escolhidos pelo voto direto dos cidadãos das comunidades onde estão inseridos os Institutos, com período de mandato pré-determinado, e os conselheiros respondem, neste caso, diretamente aos eleitores que os elegeram (CASTRO, GARCIA, 2003, p.22).

O conselho nomeado tem seus membros indicados pelo Governador ou por outros funcionários do Estado, para representar os diversos seguimentos da comunidade, por um período de cinco anos. Segundo Castro e Garcia (2003, p.23), essa forma tem uma vantagem, pois os membros do conselho não gastam recursos com processos eleitorais e, como desvantagens apontam que os conselheiros indicados e nomeados pelo Estado, acabam não representando e atendendo aos interesses da população local, mas sim aos interesses do Governo do Estado.

Quanto aos conselhos estatais, os membros são nomeados pelo Governador do Estado, implicando, segundo Castro e Garcia (2003, p.23), em duas desvantagens: o conselho pode não ser sensível às demandas locais do meio social onde se insere o Instituto e pode tornar-se mais leal ao Governo que o nomeou. Embora não fique explícita no documento qual a diferença entre um conselho estatal e o nomeado, pode deduzir-se que o conselho estatal, não tem a preocupação de indicar pessoas inseridas na comunidade de localização do Instituto, enquanto o conselho nomeado, mesmo sendo indicado pelo Governador, prevê que os nomeados representem os diversos seguimentos da comunidade.

O conselho de administração é responsável pelo bom funcionamento do Instituto. Em muitos casos, a função principal dos conselhos é para aprovação do orçamento, programas e recrutamento de pessoal, bem como acompanhar e solicitar a prestação de contas do gestor máximo da instituição, no caso o Reitor. Reconhecem Castro e Garcia (2003, p.22) que os membros do conselho são mais aptos para aferir e acompanhar as questões relacionadas com o orçamento da instituição, do que com a qualidade do ensino e da aprendizagem a ser desenvolvida no Instituto.

No entendimento de Castro e Garcia (2003, p. 40), a grande vantagem dos Institutos Técnicos Superiores é seu baixo custo, em relação a outras instituições de ensino superior, principalmente as que oferecem programas de 4 anos.

La ventaja más evidente de los institutos técnicos superiores es su costo. Dado que los costos se dividen generalmente entre el gobierno del municipio, el del estado y el estudiante, los institutos técnicos superiores ofrecen unos de los mejores precios de la educación superior. A esto se agrega el hecho de que en los institutos técnicos superiores la mayor parte de los estudiantes asiste diariamente a clases, y que el costo total es sólo una fracción del que supone asistir a una escuela con programas de cuatro años lejos de casa (CASTRO, GARCIA, 2003, p.40).

Pelo fato de os Institutos serem descentralizados e com sedes em várias cidades, permite que os estudantes possam ao mesmo tempo em que estudam desenvolver atividades laborais, podendo optar por empregos em tempo parcial, o que lhes permite custear os custos da Instituição, além de residirem, estudarem e trabalharem na mesma cidade. Mesmo que o aluno leve quatro anos para concluir um curso oferecido em dois anos, ainda poderá ser vantajoso para o mesmo, pelo ganho financeiro que terá ao desenvolver paralelamente suas atividades profissionais com a formação profissional.

Pela flexibilidade e conveniência, a maioria dos Institutos Técnicos Superiores oferecem seus programas educacionais através de cursos noturnos, horários em finais de semana e outras opções não tradicionais, permitindo, dessa forma, que os alunos desenvolvam paralelamente suas atividades profissionais e discentes (CASTRO, GARCIA, 2003, p.40).

O atendimento e apoio dos docentes aos alunos do Instituto também merece destaque na publicação. Para os autores, os docentes são contratados para ensinar, ministrar aulas, e não para desenvolver atividades de pesquisa, ou de publicações científicas para aumentar o prestígio da instituição. Acrescentam Castro e Garcia (2003, p.40) que deliberadamente a maior parte dos Institutos se abstém de promover a investigação científica, havendo somente um pequeno percentual docente, estimado em 4%, que o fazem. Transcrevemos a opinião do Reitor do Northern Virginia Community College - citado pelos autores:

Nada más diferente de la actitud de "publicar o perecer" que invade a la academia. En palabras del rector del NOVA: "Creo que hay un lugar para los investigadores y los pensadores ... y un lugar para las personas que trabajan y para las que están realmente dispuestas a ensuciarse las manos en su trabajo". Los profesores de los institutos técnicos superiores están dispuestos a "ensuciarse las manos" (CASTRO, GARCIA, 2003, p.40-41).

Os Institutos Técnicos Superiores têm três funções principais: oferecer educação profissional, educação continuada e proporcionar programas paralelos aos das universidades, porém é na educação profissional, modalidade educacional de grande crescimento nos Institutos, que será formada sua identidade mais forte (CASTRO, GARCIA, 2003, p.41). Na concepção dos articulistas:

Los institutos técnicos superiores han avanzado gradualmente para ocupar este nicho. La educación profesional adquirió mayor nivel, y en los institutos técnicos superiores encuentra su mejor expresión. Los programas post-secundarios que brindan educación profesional están sustituyendo constantemente los cursos vocacionales ofrecidos en las escuelas secundarias. Algunas personas consideran que este es el servicio más valioso que brindan los institutos técnicos superiores. Y es un campo del que América Latina puede obtener importantes enseñanzas (CASTRO, GARCIA, 2003, p.42).

Na educação continuada, os Institutos Técnicos Superiores estarão assumindo sua maior função social, já que esta modalidade de curso destina-se a todos os seguimentos sociais da comunidade onde estão interpostos, independente de escolaridade prévia e duração. Para os cursos de educação continuada, os Institutos dedicam tempo e recursos consideráveis, para o desenvolvimento, administração e promoção dos mesmos. De acordo com Castro e Garcia:

Los cursos de EC pueden durar desde un par de horas hasta un semestre, y abarcan una amplia variedad de temas, desde recreación y aficiones hasta desarrollo de pequeñas empresas y computación. Por ejemplo, la oferta de cursos EC de un instituto técnico superior de Texas comprende: artes y aficiones; oficios de la construcción; tecnología de la protección contra incendios; computadoras; salud y estado físico; defensa personal; capacitación para emergencias; servicios humanitarios y de salud; música y danza; idiomas; actividades acuáticas; tenis; cocina; desarrollo de pequeñas empresas; bienes raíces y control de gestión (CASTRO, GARCIA, 2003, p.43).

O documento, ao apresentar toda uma análise e uma concepção para Institutos Técnicos Superiores, acresce que há boas razões para a América Latina e Caribe desenvolverem e criarem instituições inspiradas neste modelo, o que estaria em acordo e em consonância com as tendências contemporâneas da reforma da educação superior. Segundo os autores “Si la experiencia internacional nos enseña algo, el desarrollo de los institutos técnicos superiores representa el paso siguiente hacia el cambio positivo y la diferenciación en la educación superior de América Latina” (CASTRO E GARCIA, 2003, p.87). A publicação, no ponto de vista dos autores, argumenta, que muitos dos problemas e males que a educação superior na região tem, provêm de uma pobre [inadequada] diferenciação. A recente história da educação superior, latino-americano, sugere que mudanças sistêmicas podem ser

mais facilmente alcançadas através da criação de novas instituições do que pelas tentativas de reformar as existentes (CASTRO E GARCIA, 2003, p.87).

É interessante a observação dos autores no sentido de que o desenvolvimento dos Institutos permitiria a que as demais instituições de ensino superior [universidades] poderiam cumprir melhor sua missão institucional, dedicando-se em maior escala a tarefas específicas da universidade, liberando os alunos interessados em carreiras mais curtas e com uma orientação mais específica para o mercado de trabalho e o emprego. Justificam suas concepções que:

El desarrollo de cursos serios de menor duración y de carácter ocupacional permitiría a la educación superior académica enfocar su esfuerzo a la investigación, la capacitación para ocupaciones más complejas, la educación general, y otras funciones que se encuentran fuera del ámbito de los programas cortos. Desde luego, el desarrollo de instituciones semejantes a los institutos técnicos superiores ayudaría a la educación superior latinoamericana a alcanzar y mantener un nivel más adecuado de diferenciación funcional (CASTRO, GARCIA, 2003, p.88).

Castro e Garcia (2003, p.90) apresentam algumas indagações na seção “O jogo de posição e a dispersão acadêmica”. Segundo os articulistas, “a educação é objeto de expectativas contraditórias: selecionar talentos de acordo com o mérito e, ao mesmo tempo, contribuir para a igualdade de oportunidades”. Além disso, professam que diferentes teorias consideram que a educação pode ser um meio de democratização ou um processo que reproduz a desigualdade de geração em geração. A diversificação do ensino superior é o centro de um importante debate sobre democratização: Serão os Institutos Técnicos Superiores ou instituições similares, uma força de democratização, capaz de abrir novas alternativas para pessoas de baixa renda e de menor talento? Alternativamente, eles têm expandido um sistema de divisão com base na classe social, como sustenta o clássico artigo de Karabel⁸⁴ sobre o conflito de classes latentes?

Da leitura do documento, encontramos muitas questões comuns e similares com os acontecimentos que antecedem e sucedem quando da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir da transformação institucional dos então Centros Federais de Educação Tecnológica. Uma questão é certa: mais uma vez, na história da educação profissional brasileira, vamos encontrar a

⁸⁴ KARABEL, Jerome. Community Colleges and Social Stratification: Submerged Class Conflict in American Higher Education. In: Jerome Karabel y A. H. Halsey (edits). *Power and Ideology in Education*. Nueva York: Oxford University Press, 1978, pp. 232-254.

intervenção das Agências Multilaterais no traçado das políticas públicas educacionais brasileiras.

2.6 O DECRETO Nº 6.095, DE 24 DE ABRIL DE 2007 – A PERSUASÃO PARA A ADESAO.

No dia 15 de março de 2007, no segundo mandato do Governo Lula, foi apresentado publicamente para o Brasil, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, com grande repercussão na mídia impressa, falada e televisiva. O plano, quando apresentado, trazia na sua concepção uma grande avaliação e diagnóstico da educação pública brasileira. Também trazia como proposta o resgate e expansão da educação profissional brasileira, com investimentos na ordem de R\$ 750 milhões em obras e 500 milhões, por ano, para custeio, para reforçar o ensino técnico, com a ampliação de mais 150 escolas profissionalizantes (unidades de ensino), acréscimo de mais 274 mil vagas, um aumento na ordem de 171% (PACHECO, CALDAS, SOBRINHO, 2012, p.17). Segundo ainda os autores, “de 1909 a 2002, o número de escolas destinadas a essa modalidade da educação não ultrapassou 140 unidades, a meta foi em 2010 alcançar 354 unidades” (*ibidem*, p.17).

Quando do lançamento do PDE, o então Ministro da Educação Fernando Haddad, em entrevista de rádio à rede de emissoras da Radiobrás e publicado, posteriormente, em 22 de março de 2007, pela Agência Brasil, através de reportagem de Marcela Rebelo, e com o título “*Plano da Educação vai depender de mudança cultural por parte de governadores e prefeitos, afirma ministro*” anuncia a importância do PDE e a responsabilidade dos entes federados para os níveis e modalidades da educação brasileira, conforme reportagem que aqui transcrevemos:

Os prefeitos e os governadores deverão assumir responsabilidades com a qualidade do ensino no país, segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação. [...] A legislação brasileira define que cabe ao governo federal administrar o ensino superior e os cursos supletivos. Já os governadores são responsáveis pelos ensinos fundamental e médio, e os prefeitos, pela educação infantil e fundamental. “Se todos se responsabilizarem pela sua parte, vamos garantir que todas as crianças aprendam” (Fernando Haddad In: REBELO, 2007).⁸⁵

⁸⁵ Disponível em: <<http://enciabrasil.ebc.com.br/noticia/2007-03-22/plano-da-educacao-vai-depender-de-mudanca-cultural-por-parte-de-governadores-e-prefeitos-afirma-minis>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

Constata-se da entrevista do Ministro Haddad em deixar bem definida a responsabilidade para cada um dos entes federados quanto à atuação nos níveis e modalidades da educação nacional. Embora não cite especificamente a modalidade da educação profissional e tecnológica podemos deduzir, segundo a Lei 11.741 de 16 de julho de 2008 que altera a LDB 9.394/96, que a educação profissional técnica de nível médio, faz parte da educação básica, constando inclusive como tal, nos censos da educação nacional desenvolvidos pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Mas é somente um mês após, no dia 24 de abril, que o PDE passa do discurso político e toma a forma de ações concretas. Inicialmente, através de quatro atos oficiais sobre a forma de decretos, o PDE é difundido no país.

O Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, dispondo sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em regime de colaboração com municípios, estados, Distrito Federal e a participação das famílias e das comunidades, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, é, segundo Saviani (2007, p.1233), o carro-chefe do Plano. Antecede esse ato, o Decreto 6.093 de 24.04.2007, dispondo sobre a Reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, objetivando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de 15 ou mais anos; Logo a seguir, no mesmo dia são lançados ainda os Decretos 6.095/2007, com o objetivo de *unificar (grifo nosso)* as instituições federais de educação tecnológica (CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas e Agrotécnicas vinculadas às Universidades Federais), para fins de constituir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o Decreto 6.096/2007 estabelecendo o Programa de Apoio e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Para Azevedo, Shiroma e Coan (2012), o Decreto 6.095/2007 traz no seu bojo, uma proposta de desconstrução da rede das Escolas Técnicas, CEFETS e Agrotécnicas.

Assim, o PDE se tornou o referencial para o processo de gestão das políticas educacionais no governo Lula e, no caso da EPT [Educação Profissional Tecnológica] do MEC, serviu de base para a desconstrução de uma rede de educação profissional centenária centrada na formação técnica de nível médio em nome de uma “nova institucionalidade” fundada nos Ifets [Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia], que se propõe a ofertar vários níveis e modalidades de ensino (AZEVEDO, SHIROMA, COAN, 2012, p.35).

Na avaliação do Grupo de Trabalho Política Educacional do ANDES – GTPE – quando do lançamento do PDE e publicado no Caderno Andes sob o título “As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior” (2007), o plano nada mais é do que a continuidade à contrarreforma da educação pública do Governo Lula, onde as ações são totalmente favoráveis à iniciativa privada, incluindo-se a educação tecnológica.

O governo federal lançou, em 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, dando sequência à sua contrarreforma da educação pública. O PDE é constituído por um conjunto de decretos, projetos de lei, resoluções e portarias, incluindo também uma portaria interministerial (Ministério da Educação - MEC e Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - MPOG). Segundo as análises realizadas pelo Grupo de Trabalho Política Educacional - GTPE do ANDES-SN, o PDE dá continuidade, de forma extremamente autoritária, à reforma universitária já em andamento, que foi iniciada com várias ações claramente favoráveis à iniciativa privada, tanto na educação quanto na área da tecnologia, como o PROUNI e a Lei de Inovação Tecnológica (CAD. ANDES, 2007, p.9).

Dos atos legais, enfocaremos o Decreto 6.095/2007 que estabelece as diretrizes para o processo de integração dos CEFETs com as demais instituições congêneres federais, e que dará origem, então, à Lei que constituirá os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Particularmente entendemos que já do início do processo de criação dos Institutos temos um vício na origem do ato legal. Normalmente o Decreto, ato exclusivo do Chefe do Executivo, é utilizado para regulamentação de leis, nomeações e outras questões similares, tendo efeito de regulamentação ou execução. De acordo com a publicação “Normas sobre Correspondências e Atos Oficiais” (1995, p. 98), do próprio Ministério da Educação entende-se por Decreto o “ato administrativo da competência exclusiva do Chefe do Executivo, destinado a prover situações gerais ou individuais, abstratamente previstas, de modo expreso ou implícito, na lei”. Assim, estranhamos um decreto que não faz referência a nenhuma outra lei, muito menos regulamenta alguma norma jurídica preexistente, estabelecer as diretrizes que deverão ser observadas em um posterior ato legal, para o processo de unificação das instituições federais de educação tecnológica, que será gerado por uma lei, o que deveria ser o contrário, uma lei estabelecendo as diretrizes de integração, e o decreto executando o processo de transformação.

O objetivo do Decreto 6.095/2007 foi de “estimular” (art. 1º) o processo de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica,

tendo como arquétipo os “Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia” (art. 1º §1º), para atuação integrada e regional, dentro das dimensões geográficas de um Estado ou Distrito Federal ou de uma ou mais mesorregiões de um Estado (art. 1º §3º).

Para Azevedo, o decreto resgata algumas concepções metodológicas decorrentes da reforma da educação profissional do Governo de FHC. Segundo o autor:

Verifica-se que o MEC, mediante o Decreto no 6.095/2007, resgata praticamente todos os aspectos metodológicos relativos ao processo ocorrido com a reforma da educação profissional transcorrido durante o governo FHC, sob o argumento da necessidade de uma “nova institucionalidade”. Além disso, constata-se que a confusão a respeito de qual conceito, concepção, sustentava “o fazer” dos profissionais da educação vinculados aos CEFET, também se repete (AZEVEDO, 2011, p.36).

Pergunta-se que modelo de “instituto” é este, definido e orientado pelo ato legal, no seu art. 1º §1º? Refere-se o Decreto aos Institutos Superiores de Tecnologia, conforme orientação do BID? Entendemos que este Decreto, será o balizador histórico que dará início a uma nova e díspar institucionalidade para a educação profissional brasileira, abarcando até mesmo as centenárias instituições federais de educação profissional. Azevedo corrobora nosso entendimento

[...] com a edição da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, do governo Lula, que, mediante ação desencadeada pelo MEC, consolida uma nova reforma educacional para a denominada “educação profissional e tecnológica” desenvolvida na Rede Federal de Educação Tecnológica, reformando as tradicionais Escolas Técnicas, vinculadas ou não à universidade, as Escolas Agrotécnicas e os Centros Federais de Educação Tecnológica, em uma “nova institucionalidade”, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Além de o governo Lula instituir os IFETs, cria também uma nova rede federal para comportar essa institucionalidade, denominada de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, deixando a Rede Federal de Educação Tecnológica anterior no “limbo” (AZEVEDO, 2011, p.36-37).

Azevedo (2011, p.36) em sua tese de doutorado levanta outro e interessante aspecto que nos faz refletir. De acordo com Azevedo, é somente no preâmbulo do Decreto que surge a expressão “educação tecnológica”, cujo teor transcrevemos:

[Decreto 6.095/2007] Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de *educação tecnológica*, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da *Rede Federal de Educação Tecnológica* (grifo nosso - DECRETO, 6.095/2007).

No restante do ato legal, esta nomenclatura “educação tecnológica” simplesmente não é mais usada, sendo substituída doravante pela terminologia “educação profissional e tecnológica”. O termo “educação profissional” surge

somente três vezes, quando se refere à “*educação profissional* técnica de nível médio” (art. 4º §2º, alínea I) e quando se refere a “ofertar, no âmbito do Programa Nacional de Integração da *Educação Profissional à Educação Básica* na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de *educação profissional e técnica de nível médio*” (art. 4º §2º, alínea III). No restante do Decreto a terminologia “*educação profissional e tecnológica*” aparece outras quinze vezes sempre com a preposição “e”. Para Azevedo (2011, p.36) seria “como se no interior dos CEFETs houvesse estágios educacionais diferenciados: até aqui é um tipo de educação, daqui em diante é outro. Todos, entretanto, na visão governamental, ‘vocacionados’”.

Aprile (2007) entende que a nomenclatura “educação profissional” é bastante recente, vindo a substituir as expressões ensino profissional, ensino profissionalizante ou formação profissional. Segundo a autora, estas expressões foram historicamente construídas em respostas a diversas demandas sociais “originárias tanto das necessidades das empresas quanto dos trabalhadores, incorporando também a mediação exercida pelo Estado, consubstanciada em políticas públicas, para atender aos diferentes interesses que mobilizam as várias instâncias da sociedade” (APRILE, 2007, p, 151).

No entanto, para as políticas públicas da educação profissional brasileira, originárias desde o final do século passado, está sendo contemplada toda uma concepção neoliberal, decorrente das políticas sugeridas e implementadas das Agências Multilaterais. Segundo a autora:

[As políticas para a educação profissional] pode-se afirmar que se constituem em uma das manifestações concretas do projeto socioeconômico de inspiração neoliberal, concebidas em consonância com as recomendações de Agências internacionais de financiamento – como é o caso do Banco Mundial – e com as expectativas de grupos hegemônicos quanto à formação de profissionais exigida pelo novo momento produtivo (APRILE, 2007, p.152).

Há também expectativas e anseios de grande parte da sociedade brasileira, que entende ser a educação profissional, uma alternativa para obtenção de uma vaga no mercado de trabalho e conquista da cidadania (APRILE, 2007, p.152).

O art. 7º refere-se a um modelo jurídico e organizacional de Instituto, conforme definido pelo próprio Decreto 6.095/2007. Dessa forma, podemos pressupor que o Instituto deverá ser uma instituição com estrutura *multicampi*, com

gestão orçamentária e financeira descentralizada (art. 8º), onde cada *Campus* do Instituto corresponderá a uma unidade descentralizada (art. 8º §1º).

Vidor, Rezende, Pacheco e Caldas (2011, p.67) explicam que não haverá Instituto com apenas um único *Campus*, daí sua concepção ser *multicampi*, composta por várias unidades acadêmicas, podendo ser localizadas em um ou vários municípios distintos, com endereços e datas de criação diferenciada, porém todos terão as mesmas atribuições e prerrogativas, “condição que não pode servir a uma atuação não sistêmica. Ao contrário, a medida do trabalho da instituição – ou o cumprimento de objetivos e metas – é o resultado do todo”.

Esta é outra questão que exige reflexão. Quando da opção *multicampi*, equipararam-se as grandes e centenárias escolas, com mais de cinco mil alunos, seiscentos ou mais servidores docentes e técnico administrativos, estruturas imensas⁸⁶, com as recém-criadas unidades ou novos *campi*, traçando-se as políticas educacionais e de pessoal de forma igualitária, sem levar em consideração, sequer o meio social, cultural, urbano onde estão introduzidas, o que para as instituições mais antigas é um grande retrocesso e engessamento.

Para o então Secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC – do Ministério da Educação, Eliezer Moreira Pacheco e assessores, com a criação dos institutos, “coloca-se um fim a algumas das tensões identitárias e semânticas suscitadas pela nova institucionalidade” (PACHECO, CALDAS, SOBRINHO 2012, p. 23). Segundo os autores os “Institutos devem distinguir-se da Universidade clássica, ainda que nela se inspirem, assumindo uma forma **híbrida** (*grifo* nosso) entre Universidade e CEFET”. O Secretário e sua assessoria vão além, afirmando que:

[Os Institutos] São instituições de educação superior, mas também de educação básica e, principalmente, profissional, pluricurriculares e *multicampi*; terão na formação profissional, nas práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos definidores de sua existência. Traços que as aproximam e, ao mesmo tempo, as distanciam das universidades (*Ibidem*, p. 23).

⁸⁶ Apenas para fins de entendimento, o *campus* Pelotas do IFSUL Rio-grandense, é constituído atualmente por 48.791 m2 de área total construída, 58 salas de aula e de desenho, 120 laboratórios específicos, 50 oficinas, aproximadamente 17.000m2 de área para o ensino profissional, ginásio para a prática de esportes, duas quadras cobertas, pista de atletismo, biblioteca, auditório central e quatro miniauditórios (Informações disponíveis no site do IFSUL - *Campus* Pelotas, <http://pelotas.ifsul.edu.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=3>. Acesso em: 22 Abr. 2013.)

Em outra publicação Eliezer Pacheco (2011) explana que a concepção do homem, cidadão, necessita proceder à formação para o trabalho, devendo assegurar aos futuros profissionais, egressos dessas instituições, “a capacidade de manter-se em desenvolvimento”. Isso posto, faz-se necessário segundo Pacheco que:

Concepção de educação profissional e tecnológica que deve orientar as ações de ensino, pesquisa e extensão dos Institutos, baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual (PACHECO, 2011, p.16).

Retomando o documento do BID a respeito dos Institutos Técnicos Superiores, encontramos novamente uma similaridade entre a posição dos representantes da SETEC-MEC e a do BID. Segundo o Banco, a missão dos Institutos Técnicos Superiores é bem distinta da Universidade tradicional, embora possa ter uma semelhança ou afinidade com as mesmas.

Los institutos técnicos superiores tienen una misión distintiva que si bien se relaciona con la de los institutos y universidades que ofrecen programas de cuatro años, es fundamentalmente diferente. Por esta razón, establecer un sistema efectivo de institutos técnicos superiores requiere una cuidadosa planificación, que debe considerar las características distintivas de estos institutos. Con independencia del esquema general, los institutos técnicos superiores difieren en tamaño, ubicación, fortalezas y debilidades económicas de la comunidad, y formas de apoyo comunitario. Sin embargo, algunas características definitorias son comunes a todos ellos, y los diferencian, tanto funcional como filosóficamente, de las universidades con programas de cuatro años (CASTRO, GARCIA, 2003, p.169).

Para Castro e Garcia (2003) o Instituto Técnico Superior precisa ser uma instituição versátil, com múltiplos propósitos. Deve oferecer programas de Educação Técnica, Educação Continuada para Adultos, Educação para o Desenvolvimento, Educação Pós-Secundária, Cursos Superiores de Curta Duração, Programas de Educação a Distância entre outros. Além do mais, sua localização deve ser descentralizada dos grandes centros urbanos, com seus *campi* espalhados e localizados em múltiplas cidades da região, facilitando seu acesso pela população local que não necessita mais se deslocar (inserção territorial).

El instituto técnico superior es una institución con múltiples propósitos: ofrece educación para las transferencias, educación para el empleo, educación general y servicios a la comunidad. Para hacerlo, cuenta con una gran variedad de programas y características distintivas, como se describe a continuación. [...] Programas paralelos a las universidades; [...] Educación técnica; [...] Educación continua para adultos; [...] Educación para el desarrollo; [...] Los institutos técnicos superiores ponen la educación post-secundaria al alcance de un gran número de personas, con una amplia variedad de intereses y capacidades; [...] El instituto técnico superior se

encuentra a una distancia accesible de su población estudiantil; [...] El instituto técnico superior público es una institución de la comunidad. (CASTRO, GARCIA, 2003, p.169-172).

Todos estes quesitos estão igualmente contemplados no Decreto 6.095/2007, art. 4º § 1º e § 2º, e posteriormente reafirmados na Lei 11.892/2008, art. 7º, que trata dos objetivos dos Institutos Federais.

Outro assunto relevante a ser abordado e analisado é a questão da autonomia. As instituições (CEFETs, Escolas Técnicas ou Agrotécnicas) ao aderirem ao projeto dos Institutos perdem de forma expressiva sua autonomia, visto que, antes da adesão, eram autarquias federais, que a partir da integração, passam a ser um *Campus* ou uma unidade descentralizada de outra instituição, cognominada de Instituto e que tem “natureza jurídica de autarquia” (art. 1º, §1º). Vidor, Rezende, Pacheco e Caldas (2011, p.97), que atuavam na SETEC/MEC, como Secretário (Eliézer Pacheco) e os demais como assessores, em recente publicação confirmam nossa tese. Segundo os autores, “houve uma grande preocupação dos redatores da lei para que, nos casos de unificação de mais de uma autarquia, nenhuma delas se sentisse absorvida por outra, *já que estavam abrindo mão de uma conquista importante, a autarquização*” (grifo nosso). Esta também seria, para a equipe do MEC, a justificativa da reitoria instalar-se em espaço físico diferenciado de qualquer um dos *campi* que fazem parte do Instituto.

Contestamos essa posição da equipe do MEC, tendo em vista que ela não se aplicaria ao CEFET Pelotas, origem do IFSul. Em Pelotas, o CEFET, já detinha em 2008, sob sua alçada, três Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs, a saber: Sapucaia do Sul, Passo Fundo e Charqueadas. Portanto, nenhuma delas detinha ainda o status de autarquia federal. A única instituição que era autarquia federal, o próprio CEFET Pelotas, deu origem às demais instituições e perdeu com a mudança esta conquista da autarquização e sua total e histórica autonomia.

Essa também foi uma grande perda para as Escolas Agrotécnicas, pois a autarquização recente das mesmas, no ano de 1993, no governo Itamar Franco, foi uma árdua conquista, reconhecida por Vidor, Rezende, Pacheco e Caldas. Segundo os autores:

Esse dispositivo da lei [a possibilidade da reitoria instalar-se em o espaço físico, que não um *Campus*] permitiu a adesão das escolas Agrotécnicas que, num primeiro momento, resistiram fortemente, pois a autarquização fora uma dura conquista dessas instituições. Em decorrência desse dispositivo e do insistente *trabalho de persuasão* (grifo nosso) dos dirigentes

da SETEC e do próprio Ministro Fernando Haddad, todas as Agrotécnicas aderiram (REZENDE, PACHECO E CALDAS, 2011, p.98).

Apontamos esta tese, pois até então cada autarquia federal (CEFET, Escola Técnica Federal e Agrotécnica Federal) reportava-se diretamente ao Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. Enquanto autarquia federal, elas tinham total autonomia, didática, patrimonial, financeira. A partir da integração, passam a se reportar a outra estrutura operacional intermediária entre o MEC, a SETEC, e o *Campus*, designada no ato legal como reitoria, deixando de atuar de forma independente, como até então vinha ocorrendo. Entendemos que neste aspecto há um retrocesso, pois sua vinculação ficará limitada agora a uma reitoria, a exemplo do que ocorria no passado, quando havia as chamadas DEMECs – Delegacias Regionais do Ministério da Educação -, intermediando as relações administrativas e pedagógicas entre as então Escolas Técnicas e o Ministério da Educação.

Reforça nossa convicção a questão da perda de autonomia dos CEFET, a posição do então Ministro da Educação Aloísio Mercadante, quando da defesa da sua tese de Doutorado, apresentada ao Instituto de Economia da UNICAMP, para obtenção do título de Doutor em Ciências Econômicas no ano de 2010, denominada “As Bases do Novo Desenvolvimentismo no Brasil: Análise do governo Lula (2003-2010)”. A tese praticamente é um balanço das políticas públicas emanadas durante todo o Governo de Luís Inácio Lula da Silva, no período de 2003 a 2010. Na terceira parte da Tese “Centralidade das Políticas Sociais e Novo Desenvolvimentismo no Brasil”, capítulo 1, “Política Educacional e Democratização das Oportunidades” item, 1.4, “A educação Profissional e Tecnológica” extraímos a posição do Ministro quanto à questão da autonomia dos então CEFET, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais bem como das Escolas Técnicas, Agrotécnicas vinculadas às Universidades Federais. Segundo o Ministro, quando da agregação destas instituições sob o “guarda-chuva” dos Institutos, elas deixam de atuar de forma autônoma.

A partir do final de 2008, o governo federal unificou, sob a forma dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as unidades descentralizadas de ensino, as escolas agrotécnicas, as escolas técnicas federais e algumas escolas vinculadas a universidades públicas, que *deixaram de atuar de forma autônoma* (grifo nosso). Essa rede escolar é hoje responsável pela crescente oferta de vagas em cursos de nível médio, nível médio integrado, licenciatura, superior em tecnologia e pós-graduação (OLIVA, 2010, p.279).

Também despertou nossa atenção que, a Banca de Defesa que aprovou a tese do Ministro Aloísio Mercadante Oliva fora constituída pelos ex-ministros, Professor Dr. Antônio Delfim Netto, da USP, Prof. Dr. Luiz Carlos Bresser Gonçalves Pereira, USP, além dos professores Dr. Mariano Francisco Laplane⁸⁷ e Dr. João Manuel Cardoso de Mello, ambos do Instituto de Economia da UNICAMP.

Na publicação “Brasil: A construção retomada” (2010, p. 279), também de autoria de Aloísio Mercadante, o autor ao abordar o tema da educação profissional e tecnológica, anuncia que até o final do ano de 2010, o governo federal pretendia implantar no país mais 214 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Acredito que o autor tenha incorrido em um equívoco ao fazer este anúncio, pois a Lei 11.892/2008 previa a criação de somente 38 Institutos. Na publicação de Pacheco (2011, p.13) “são 38 institutos, com 400 *campi* espalhados por todo o território brasileiro, além de várias unidades avançadas [...]”. Mas é na continuidade da explanação que Mercadante explica que as então Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, bem como os Centros Federais de Educação Tecnológica, “*deixaram de existir autonomamente*” (grifo nosso) quando passaram a fazer parte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

São duas questões relevantes apontadas pelo Ministro Mercadante: “deixar de atuar de forma autônoma” e “deixar de existir autonomamente”, o que reforça nossa convicção de que estas centenárias instituições perderam de fato boa parte de sua autonomia e identidade.

O conceito de autonomia abordado pelo Secretário da SETEC, Eliezer Pacheco (2011, p.30), parte do pressuposto de que autonomia é a liberdade de agir, de autogestão, de autogoverno e autonormatização. Porém, Pacheco deixa claro que há certo grau de relatividade a esse respeito.

[Autonomia] Exprime certo grau de relatividade, pois se é autônomo sempre em relação a outrem. Observa-se, então, que autonomia ocorre em sistemas relacionais, em contexto de interdependência. Para os Institutos Federais, exemplifica claramente a relatividade da autonomia e demonstra a distinção entre esta e a soberania. A última é prerrogativa da nação,

⁸⁷ O Professor Dr. Mariano Francisco Laplane, graduado em Ciências Sociais pela Universidade Hebraica de Jerusalém, foi nomeado em 20 de julho de 2011 pelo Ministro Aloísio Mercadante, como Presidente do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) - Organização Social - com sede em Brasília, Distrito Federal, que tem como objetivo a promoção e realização de estudos e pesquisas prospectivas na área de ciência e tecnologia e atividades de avaliação de estratégias e de impactos econômicos e sociais das políticas, programas e projetos científicos e tecnológicos, mediante celebração de contrato de gestão firmado com o Ministério da Ciência e Tecnologia, responsável pela supervisão da associação civil (Decreto nº 4.078, de 9 jan.2002).

emanada do povo, como expressão maior da democracia. Por outro lado, a autonomia é poder concedido para autogestão com limites bem definidos pela missão social do agente. [...] A autonomia deve ser exercida nos limites de um projeto de nação esculpido democraticamente pela população. E à sociedade devem ser submetidos os interesses específicos de qualquer representação, por mais legítimos que sejam (PACHECO, 2011, p.30-31).

A discussão sobre autonomia dos Institutos é abordado por Vidor, Rezende, Pacheco e Caldas (2011, p.61), que vão ao encontro das ideias do secretário da SETEC, entendendo os autores como sendo um dos temas mais polêmicos quando relacionado com instituições de ensino. Na ótica dos autores, há muita confusão entre “autonomia com soberania, independência total, isolamento em relação a atores externos, especialmente em relação ao Estado e ao Governo”. Entendem os autores que:

[...] soberania é uma prerrogativa da nação, delegada pela população, a verdadeira detentora. A autonomia das instituições se exerce nos limites de um projeto de país escolhido democraticamente pela população, por meio do voto. O conceito de autonomia pressupõe a liberdade de agir ou, em outras palavras, a possibilidade de autogestão, autogoverno, autonormatização, ocorrendo em sistemas relacionais, em contextos de interdependência (VIDOR, REZENDE, PACHECO, CALDAS, 2011, p.60-61).

Pacheco também aponta que as instituições que aderirem ao projeto dos Institutos, cuja política de implantação “está relacionada ao conjunto de políticas em curso para a educação profissional e tecnológica” (PACHECO, 2011, p.16), desaparecem enquanto tal, legitimando a posição do Ministro Mercadante.

Os centros federais de educação tecnológica (CEFET), as escolas federais e a escolas técnicas vinculadas às universidades que aceitarem o desafio *desaparecem enquanto tais* (grifo nosso) para se transformarem nos *campi* espalhados por todo o país, fiadores de um ensino público, gratuito e democrático e de excelência (PACHECO, 2011, p.15).

E desaparecem de fato e de direito, havendo uma total supressão da sua história, perpassando inclusive pelas suas identificações visuais e corporativas. Sobre a identidade dessas instituições, salientamos que o processo de criação, desenvolvimento e adaptação da identidade visual⁸⁸ ao longo dos anos sempre esteve a cargo de cada uma delas. Embora não constasse diretamente na Lei de criação dos Institutos, foi criada uma nova identidade visual, única para todo o país e que não levou em consideração nem as particularidades, nem o passado de cada instituição.

⁸⁸ Na concepção de Gilberto Strunck, a identidade visual é “o conjunto de elementos gráficos que irão formalizar a personalidade visual de um nome, ideia, produto ou serviço” STRUNCK (2007, p.57). Os principais elementos que a compõem são logotipo, símbolo, cor (ou cores) padrão e alfabeto padrão.

Os CEFET, Escolas Técnicas, Agrotécnicas e escolas vinculadas tiveram extinguidos seus logotipos, símbolos, bandeiras, cores e outros elementos de identificação visual e corporativa. Estes elementos foram pilares e força propulsora de centenas de jovens que passaram pelos seus bancos escolares, quando com orgulho defendiam suas bandeiras, cores e uniformes em eventos culturais e desportivos. Com isso, houve um total aniquilamento da história destas escolas.

A determinação para uso de uma nova Identidade Visual e Corporativa para os Institutos, emanada pelo próprio Ministério da Educação⁸⁹, padronizou as cores, bandeiras e símbolos para todas as instituições brasileiras de forma singular e unificada. Inclusive o site das instituições tem o mesmo padrão definido em nível nacional. A padronização estende-se até os *campi* dos Institutos, o que demonstra claramente a total perda de autonomia destas centenárias instituições, que não puderam deliberar sequer a respeito da sua identidade visual e corporativa.

A descentralização como estratégia gerencial é outro quesito presente no Decreto 6.095/2007. Para Costa (2010, p.174) a “ideia de descentralização na administração pública, está no espírito da Constituição de 1988”, “vindo a facilitar a cooperação intergovernamental”.

Neto (2011, p. 264) explica que no modelo gerencial ou *new public management*, a descentralização é valorizada, uma vez que “propicia as condições favoráveis para tornar mais eficazes as políticas públicas”. A descentralização procura estabelecer estruturas de gestão para ampliar a eficácia dos gastos públicos, além de “estabelecer interação dos recursos públicos e não governamentais no financiamento das ações sociais” e ainda promover a “organização de serviços na esfera local como um dos mecanismos de filtragem na eleição de prioridades e consequente redução de exigências direcionadas ao poder central”. Para Neto (2011, p.265) a descentralização é “estruturada como estratégia de redimensionamento do papel do Estado, em relação as suas obrigações sociais” e traz na sua concepção a proposta de gerenciamento empresarial, com a lógica dos resultados.

Lustosa da Costa (2010) elucida que a descentralização apresenta-se em duas dimensões: intergovernamental e administrativa. A descentralização

⁸⁹Disponível em:

<http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=50>.
Acesso em: 19 abr. 2013.

intergovernamental se estabelece quando há transferência de encargos e recursos para esferas de governo mais próximas ao cidadão, o que justifica, no seguimento educacional, a divisão da responsabilidade dos níveis educacionais nas três esferas de governo: a União cabe à responsabilidade pelo ensino superior, aos estados, o ensino médio e aos municípios, o ensino fundamental. A descentralização administrativa, que corresponde também a “desconcentração do poder dentro das instituições públicas”, a qual nos remete a proposta de gestão dos Institutos, ocorre quando se “aproximam as decisões das ações e dos fatos que as ensejam, e adotar modelos organizacionais de alta capilaridade, capazes de assegurar um elevado grau de resolubilidade de demandas nas unidades operacionais, valendo-se de parcerias e alianças” (COSTA, 2010, p. 227).

Neto (2011) acresce que para o campo educacional, o processo de descentralização parte do pressuposto que é “exclusivamente no âmbito local que é possível promover a gestão da escola e do processo educacional”, no entanto, citando Barroso⁹⁰, faz ainda a seguinte ponderação:

Torna-se necessário reconhecer que a descentralização, na área da educação, tem sido utilizada não apenas como estratégia de democratização da sociedade, mas, sobretudo, como mecanismos para propiciar a melhoria na gestão de processos e recursos e, também, como condição para aliviar as instâncias centrais do sistema educacional, que se tornam sobrecarregadas com o crescimento das demandas (BARROSO, 1997, *apud* NETO, 2011, p.266).

Particularmente temos como entendimento que no procedimento de criação dos Institutos houve um grande processo de descentralização ao mesmo tempo com perda de autonomia para as instituições que aderiram ao projeto, principalmente as autarquias federais. Inicialmente, as centenárias instituições de educação profissional, autarquias federais, aqui contempladas as Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, como também as vinculadas às Universidades Federais, totalizavam no ano de 2006, 144 unidades, destas 70 eram autarquias federais.

Essas instituições, através de seus Conselhos de Dirigentes⁹¹, realizavam reuniões mensais ou bimestrais, com os gestores do MEC, principalmente com o titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e eventualmente, até

⁹⁰ BARROSO, João. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

⁹¹ CONCEFET – Conselho Nacional dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica, constituído por 34 Diretores; CONDAF – Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais, constituído por 36 Diretores; CONDETUF - Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, constituído por 32 Diretores.

reuniões com o Ministro da Educação. As reuniões dos então Diretores dessas instituições com as autoridades do MEC eram de caráter pedagógico, administrativo e reivindicatório. Havia, por vezes, verdadeiros embates com as autoridades constituídas, tanto do MEC como também do Ministério do Planejamento e Gestão em defesa dessas instituições da rede federal. Eventualmente, dependendo dos temas e interesses, as reuniões eram realizadas em conjunto, compondo uma assembleia de 101 Diretores Gerais, o que dava força e legitimava as reivindicações das instituições.

Na constituição dos Institutos Federais, praticamente todas estas instituições foram atreladas aos 38 Institutos, cujos reitores, atuam intermediando as ações reivindicatórias das unidades (*campi*) com o MEC. Dessa forma, cada unidade educacional, hoje constituída apenas como mais um *campi* do Instituto, que antes se reportava diretamente ao MEC, atualmente seu diretor reporta-se a um reitor/reitoria, localizado em uma mesorregião socioeconômica de um estado. Na interlocução com o MEC e outros Ministérios afins, os reitores são representados agora pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF – formado por somente 38 membros.

Com a criação de novos *campi*, vinculados a uma reitoria, teremos a continuidade do processo de descentralização. Porém, esses novos *campi* recém-criados, seus docentes e servidores técnico administrativos, por não conhecerem a história das antigas unidades, não têm a percepção de autonomia que as demais instituições detinham anteriormente.

Dessa forma, com a “agregação voluntária” (art. 3º) dos antigos CEFETs, Escolas Vinculadas às Universidades, as ETFs e EAFs aos Institutos, adveio uma descentralização, prevista no art. 8º do próprio Decreto.

Art. 8º Os projetos de lei de instituição dos IFETs definirão estruturas *multicampi*, com gestão orçamentária e financeira **descentralizada**.

§ 1º Cada *Campus* corresponderá a uma **unidade descentralizada**.

§ 2º Aprovada a instituição do IFET, o Ministério da Educação encaminhará a proposta orçamentária anual com identificação de cada *Campus*, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores (DECRETO 6.095/2007).

Necessário que se faça outra reflexão a esse respeito. Embora o Decreto perpetre menção a uma gestão orçamentária e financeira descentralizada, cuja proposta orçamentária anual será identificada para cada *Campus*, temos sérias dúvidas da viabilidade desse procedimento. Inicialmente por entendermos que,

como instituição pública, o único ordenador de despesas do Instituto é o Reitor, conforme legislação ainda em vigor. Portanto é de total responsabilidade do Reitor qualquer ação administrativa e de gestão realizada pelo diretor do *Campus*. Vidor, Rezende, Pacheco e Caldas (2011, p.97), legitimam o nosso entendimento ao afirmarem que “Os Reitores com cinco Pró-Reitores, respondem executivamente pelo Instituto Federal”.

Por outro lado, se de fato o orçamento já vem pré-determinado para um ou outro *Campus*, conforme distingue o Decreto, e havendo uma imprescindível necessidade de remanejamento de recursos, para resolver problemas relacionados a outro *Campus*, ou até mesmo com ações da própria reitoria, tem-se claramente a percepção de que o Reitor ficará totalmente impossibilitado, já que a rubrica orçamentária sendo “carimbada” não poderá sob hipótese alguma ser aplicada ou desviada para os fins a que foi destinada.

Também poderemos ter conflitos de gestão entre o Reitor e o Diretor do *Campus*, já que ambos, eleitos pela comunidade acadêmica, poderão ter interesses diferentes e conflitantes no momento de fazerem seus investimentos. Quem terá a palavra final? De quem será de fato e de direito a responsabilidade e a competência pela gestão do *Campus* do Instituto? O Reitor ou o Diretor do *Campus*? Com toda a certeza do Reitor!

Lustosa (2010) alerta para possíveis situações conflitantes que possam ocorrer mediante propostas de descentralização administrativa ou desconcentração.

[...] a descentralização não pode ser vista como solução para todos os problemas, uma vez que pode gerar dificuldades de coordenação, suscitar conflitos de competência, aumentar custos e dificultar a solução de problemas de natureza supralocal. [...] a descentralização se não acompanhada dos necessários instrumentos de controle social, pode fortalecer as estruturas do mandonismo oligárquico e tornar os serviços públicos mais suscetíveis a influências político-partidárias negativas (LUSTOSA, 2010, p.227).

Neto (2011, p. 267) também vai de encontro com as apreensões de Lustosa (2010), acrescentando que a reforma gerencial, quando abarca o sistema educacional, “dirigida para desestatização do setor público, para a descentralização e para a flexibilização, não contribui para a democracia”. Para o autor:

A descentralização, da forma como vem se consubstanciando no sistema educacional, tem-se configurado como estratégia que pouco tem contribuído para o fortalecimento da gestão democrática (Cabral Neto; Almeida, 2000), visto que não tem propiciado espaços significativos para que se construam níveis crescentes de participação política no âmbito das unidades escolares e que represente uma redistribuição significativa do processo de tomada de

decisão do que deve ser efetivado nesse nível do sistema educacional. [...] Esse tipo de reforma, como assinala Lustosa da Costa (2010, p.236) é incapaz de alterar as “relações entre estado e sociedade, valorizando o interesse do cidadão como titular de direito e consumidor de bens públicos, incorporando a sua participação, superando a neutralidade burocrática e mudando o sentido da responsabilidade pública” (NETO, 2011, p.267-268).

Oportuno esclarecer que o art. 3º do Decreto 6.095/2007 refere-se ao processo de integração e agregação “*voluntária*” (*grifo nosso*) entre os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais localizados no mesmo Estado ou região geográfica, que deveria ocorrer através da celebração de um acordo entre as instituições. Ressaltamos, entretanto, que no então Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, CEFET-RS, hoje *Campus* Pelotas do IF Sul Rio-grandense, a comunidade docente, administrativa e discente não teve nenhuma opção de discussão ou participação, e sequer foi consultada no processo de “agregação voluntária” ao Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-grandense. Esta foi uma decisão unipessoal de seu diretor naquela ocasião.

Desperta a necessidade de análise igualmente a questão do regime jurídico da nova instituição, comparada ao regime jurídico dos então CEFETs.

A lei 6.545 de 30 de junho de 1978 quando constitui os primeiros três CEFETs, determina que estas instituições “são autarquias de regime especial, nos termos do artigo 4º, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar” (art. 1º§1º).

O Decreto 5.224/2004 quando eleva as demais Escolas Técnicas, Agrotécnicas a categoria de CEFETs, define que essas novas instituições criadas “constituem-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (art. 1º).

No entanto, os Institutos quando criados pelo Decreto 6.095/2007 e a Lei 11.892/2008, deliberam que estas instituições “possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (art. 1º§1º).

A lei 11.184/2005 ao dispor sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná

delibera no seu art. 1º que a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, será constituída com “natureza jurídica de autarquia”, vinculada ao Ministério da Educação, e deterá “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (art. 1º, § único).

Desse modo, é possível de constatação e também de apreensão que a legislação determina que os Institutos e a Universidade Federal Tecnológica “possuem natureza jurídica de autarquias” já os CEFET “constituem-se em autarquias federais”, vinculadas ao Ministério da Educação. Para os CEFET ficava claramente evidenciada sua vinculação enquanto autarquia federal, o que não fica abertamente definido para os Institutos. Pergunta-se: Qual a diferença entre natureza de autarquia e constituir-se em autarquia? Qual foi a intenção do legislador quando da expedição do texto legal?

Poderíamos supor que foi um descuido, uma casualidade, um erro semântico, porém examinando-se a recém-proposta de criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior - INSAES, novo órgão de governo, vinculado ao Ministério da Educação, com o objetivo de “supervisionar e avaliar instituições de educação superior e cursos de educação superior no sistema federal de ensino e, ainda, certificar entidades beneficentes que atuem na área de educação superior e básica” (PROJETO DE LEI 4.372 /2012⁹²), é possível de constatação a claríssima intenção do legislador.

No Projeto de Lei fica bem delineado, e não há dúvidas quanto ao regime jurídico da nova entidade e sua vinculação, contemplado no capítulo I, “Da Natureza Jurídica, Finalidade e Competências”:

Art. 1º Fica criado o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior - INSAES, **autarquia federal dotada de personalidade jurídica de direito público, com autonomia administrativa e financeira, vinculada ao Ministério da Educação**, com sede e foro no Distrito Federal e atuação em todo território nacional (PROJETO DE LEI 4.372/2012).

É oportuno questionarmos o porquê de haver uma distinção, quanto ao regime jurídico existente entre estas duas entidades, ambas vinculadas ao Ministério da Educação e com a mesma denominação de “Institutos”?

Também possível de constatação que o Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior será administrado por um Presidente e até seis

⁹² Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=554202>>. Acesso em: 09 abr.2013.

Diretores, e disporá, em sua estrutura regimental, de um Conselho Consultivo (art.4º), originando suas receitas através de dotações consignadas no Orçamento-Geral da União, pela arrecadação por meio das taxas de avaliação in loco e de supervisão, através de multas aplicadas no exercício das suas atividades de supervisão, por intermédio das rendas de quaisquer espécies produzidas por seus bens e serviços, doações, legados, auxílios e subvenções concedidas por pessoas físicas ou jurídicas, de direito público ou de direito privado e outras receitas eventuais (art. 5º).

O “estimular o processo de reorganização das instituições federais de educação tecnológica” previsto no art. 1º do Decreto 6.095/2007 deu-se através de propostas não escritas por parte das autoridades do MEC, de novos investimentos, contratação de pessoal, ampliação de áreas físicas e, acima de tudo, acenou-se com o *status-quo* que os Diretores dessas instituições passariam a ser doravante denominados de Reitores. Também, conforme já nos informara Vidor, Rezende, Pacheco e Caldas (2011, p.98), houve um **“insistente trabalho de persuasão dos dirigentes da SETEC e do próprio ministro Fernando Haddad”** (*grifo nosso*). Estes quesitos foram relevantes para a decisão de muitos dos então Diretores Gerais dos CEFET em aderirem ao processo de criação dos Institutos.

A proposta de denominar o gestor máximo da instituição, como “Reitor” quando da adesão, foi proeminente na tomada de decisão. De acordo com o art. 10 do decreto, a administração superior do Instituto ficaria a cargo do “Reitor” e do “Vice-Reitor”, e nomeados na forma da legislação aplicável à nomeação de reitores das Universidades Federais brasileiras (art. 11), o que vai ao encontro da publicação do BID, fundamentado nos Institutos Técnicos Superiores Americanos. O art. 10 refere-se também que a administração superior dos institutos será atribuída, além do Reitor, ao Colégio de Diretores e ao Conselho Superior. Da proposta do BID, transcrevemos a seguinte orientação:

La forma de gobierno de los institutos técnicos superiores se asemeja a la de las empresas y las universidades. Dependiendo del estado, cada instituto técnico superior tiene una junta directiva o consejo de administración que gobierna sus actividades. El decano del instituto es responsable de las operaciones cotidianas; responde ante el consejo de administración y (en el sistema estatal) ante un rector, quien a su vez responde ante una junta de gobierno (CASTRO, GARCIA, 2003, p.22).

Esse é outro aspecto onde entendemos ser necessária uma análise mais profunda. Na concepção dos Institutos, os reitores são nomeados pelo presidente da

República, e empossados diretamente pelo ministro da Educação em cerimônia no próprio Ministério. Já os diretores dos *campi*, também eleitos pelos seus pares, são nomeados pelo então Reitor do Instituto, em cerimônia local. Anteriormente, os Diretores Gerais dos CEFET, das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, hoje *campi* dos Institutos, eram nomeados e empossados pelo ministro da Educação, a exemplo do que ocorre hoje com os reitores. Nesse sentido, o Diretor de qualquer *Campus*, ao ser nomeado pelo Reitor do Instituto, aonde for vinculado, sempre estará vulnerável na sua tomada de decisão em relação a este, a quem, teoricamente deve subserviência, e ocupa cargo de confiança.

O art. 4º do Decreto que estabelece as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica orienta que as instituições interessadas em aderir ao projeto dos Institutos, após a elaboração de um acordo, deverão elaborar projeto de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) integrado. Este plano deverá contemplar:

§ 1º A vocação institucional expressa no projeto de PDI integrado deverá se orientar para as seguintes ações:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico no âmbito de atuação do IFET;
- IV - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- V - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VI - oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica; e
- VII - estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico.

§ 2º No plano acadêmico, o projeto de PDI integrado deverá se orientar aos seguintes objetivos:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- III - ofertar, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e

Adultos - PROEJA, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio;

IV - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

V - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o setor produtivo e os segmentos sociais e com ênfase na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

VI - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional;

VII - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos de graduação, compreendendo bacharelados de natureza tecnológica e cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas para as diferentes áreas da educação profissional e tecnológica;

c) programas de pós-graduação stricto sensu, compreendendo mestrado e doutorado, preferencialmente de natureza profissional, que promovam o aumento da competitividade nacional e o estabelecimento de bases sólidas em ciência e tecnologia, com vista ao processo de geração e inovação tecnológica; e

d) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional (art. 4º do DECRETO 6095 de 24/04/2007).

Há no documento do BID “El modelo del Instituto Técnico Superior Norteamericanos” uma orientação de planejamento, elaborada por David Ponitz, indicando as etapas básicas e gerais para a criação de um Instituto Técnico Superior. Segundo o documento, não há uma receita única, porque cada situação será diferente e ímpar, sendo necessário ter presente três questões: clara compreensão do papel distintivo dos institutos técnicos superiores, elaborarem um plano diretor, principal ferramenta de gestão para o processo de planejamento e implementação do Instituto Técnico Superior e realizar o plano.

Este análisis, elaborado por David Ponitz, indica los pasos básicos y deliberadamente generales para la planificación y creación de un instituto técnico superior. Aunque no existe una receta, porque cada situación es única, es preciso abarcar tres áreas: comprender claramente el papel distintivo de los institutos técnicos superiores, elaborar un plan maestro y llevar a cabo ese plan.[...] La herramienta principal para el proceso de planificación e implementación es el plan maestro (CASTRO, GARCIA, 2003, p.169-172).

O art. 5º do Decreto orienta quanto à “autonomia financeira” do Instituto, definindo previamente onde a nova instituição deverá aplicar seus recursos. Novamente temos clareza do “engessamento e perda de autonomia” proposta pelo ato legal. Segundo o art. 5º, transcrito abaixo:

Art. 5º O projeto de lei que instituir o IFET vinculará sua autonomia financeira de modo que o Instituto, em cada exercício, aplique o mínimo de cinquenta por cento de sua dotação orçamentária anual no alcance dos objetivos definidos nos incisos I, II e III do § 2º do art. 4º, e o mínimo de vinte por cento de sua dotação orçamentária anual na consecução do objetivo referido na alínea “d”, inciso VII, do § 2º do citado art. 4º (DECRETO 6.095/2007).

Esse quesito, previsto no art. 5º do Decreto 6.095/2007, quanto aos percentuais de aplicação de recursos financeiros, acaba não sendo considerado dessa forma na Lei 11.892/2008. Na redação da Lei não foram contemplados estes índices para a dotação orçamentária, mas sim, para a oferta de vagas, o que nos parece menos problemático, porém não menos preocupante para as instituições. Para concluir o processo de implementação dos Institutos Federais, o ministro da Educação Fernando Haddad determina a publicação em 12 de dezembro de 2007, da Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007⁹³ de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. No preâmbulo da chamada pública a justificativa:

A União, representada pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, estará acolhendo propostas de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, na forma e condições estabelecidas na presente Chamada Pública (CHAMADA PÚBLICA MEC/SETEC nº 002/2007).

A chamada pública define no item 3 - Da Elegibilidade dos Proponentes – quais as instituições que poderão candidatar-se para a apresentação de propostas com o objetivo de constituírem isoladamente ou em conjunto, um dos 38 institutos ali já delineados. Segundo a chamada pública:

Poderão candidatar-se à apresentação das propostas de que trata o presente instrumento:

3.1.1 — os Centros Federais de Educação Tecnológica, individualmente, ou em conjunto com outras instituições federais de educação profissional e tecnológica de seu estado;

3.1.2 — a Escola Técnica Federal de Palmas, individualmente, ou em conjunto com a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins;

3.1.3 — duas ou mais Escolas Agrotécnicas Federais, situadas em uma mesma Unidade da Federação, mediante apresentação de proposta conjunta; e

3.1.4 — a Escola Técnica vinculada à Universidade Federal do Paraná.

Estavam lançadas as regras do jogo. Tem início a metamorfose das Instituições criadas por Nilo Peçanha, 98 anos antes.

⁹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet2.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2013.

2.7 LEI 11.892/2008 - A MUTAÇÃO DAS AUTARQUIAS FEDERAIS - CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - EM *CAMPI* DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: O QUE DE FATO ALTEROU?

Em razão de não ter havido uma adesão maciça à proposta do Decreto 6.095 e à chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007, a Lei 11.892/2008, ao instituir a nova rede federal de educação profissional e tecnológica delibera que a mesma será constituída pelos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG e pelas demais 24 Escolas Técnicas Vinculadas que optaram em continuar pertencendo às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, estes dois últimos seguimentos educacionais foram incluídos posteriormente mediante a Lei 12.677/2012.

Analisando e comparando-se as Leis de criação dos Institutos e dos CEFETs, quanto aos seus objetivos e fins, é possível de constatação que muito pouco mudou. Nos quadros abaixo que se seguem, procuramos fazer uma comparação de ambas as legislações.

Ambas as leis trazem na sua concepção praticamente a mesma proposta. A Lei 8.948/1994, que dá origem ao Decreto 5.224/2004, institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, e a Lei 11.892/2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ferreira (2004, p.1714) define “Rede” como um conjunto de estabelecimentos, agências ou até mesmo indivíduos, que se destinam a prestar um determinado tipo de serviço. Já para o “Sistema” Ferreira (2004, p.1856), denomina todo um conjunto de instituições, entidades, relacionadas com determinado setor de atividades. Fidalgo e Machado (2000, p.280-309) nos permitem deduzir que os termos sistema ou rede, ainda que trazendo na sua concepção o mesmo significado, quando associados aos termos “nacional” e “federal” terão um entendimento diferenciado. Assim, quando o legislador menciona o “sistema nacional”, refere-se a todo um conjunto de instituições, sejam elas públicas das esferas federais, estaduais, municipais ou privadas, porém atuando na mesma área, neste caso, a educação tecnológica. Ao mencionar a “rede federal” o legislador aponta, nesse sentido, um conjunto de instituições educacionais públicas,

atuando no mesmo seguimento da educação profissional, porém especificamente da esfera federal.

Quando da edição da lei 8.948/94, embora não conste explicitamente na descrição/preâmbulo do art.1º, o sistema nacional seria composto pelas Escolas Técnicas Federais, em processo de transformação para Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Agrotécnicas Federais, os CEFETs já constituídos e ainda todas as demais instituições congêneres, tanto federais, estaduais e municipais. Já a Lei 11.892/2008, ao instituir a rede de educação tecnológica determina que a mesma seja formada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia recém-constituídos, pela UTFPR, pelos CEFETs e Escolas Técnicas Vinculadas que não aderiram à proposta de transformação, além do Colégio Pedro II. A única diferença, é que nesta, não estão contempladas as instituições congêneres das esferas estaduais e municipais.

QUADRO 5-DO SISTEMA NACIONAL DE EDUC. TECNOLÓGICA E DA REDE FEDERAL DE EDUC. PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.

DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.		
A LEI	LEI Nº 8.948, DE 8 DEZEMBRO DE 1994.	29 DE DEZEMBRO DE 2008
Das Disposições da Lei	Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
Do Escopo do Artigo	Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pelas instituições de educação tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto e sistemas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal.	Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II. . Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Quando da publicação da Lei fomos à procura de alguns conceitos para a palavra “Institutos”, a nova denominação dos então CEFETs. Na LDB nº 9.394/96, (art. 62 e art. 63) a terminologia de “instituto”, refere-se somente às entidades que atuarão na formação de docentes, e seus objetivos. Todavia, um dos conceitos que reforça a preocupação e aguça os sentidos para o termo “Instituto”, fomos encontrar no Dicionário Aurélio. Segundo esta publicação, entre os vários significados para o termo “Instituto”, encontraremos: “Título de organização paraestatal [entidade criada por iniciativa governamental e que exerce atividade de interesse público, mas tem natureza de instituição privada] criada para fins de previdência social, aposentadoria, pensões, etc.” (FERREIRA, 2004, p.1113). Mesmo alguns conceitos reportando-se a estabelecimentos de ensino médio e superior, nada vai ao encontro do objetivo primeiro destas instituições: o ensino profissionalizante.

Percebe-se no parágrafo único do art. 1º da Lei 11.892 que essas novas instituições terão “natureza jurídica de autarquia detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático pedagógico e disciplinar”.

No art. 18 da Lei 11.892/2008, nas disposições transitórias, o legislador reafirma que os CEFETs não inseridos no reordenamento (CEFET-RJ e CEFET-MG), permanecerão “como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação”. Observa-se nesse quesito, que os CEFETs continuarão desenvolvendo todos os objetivos para os quais foram criados. O quadro 6, a seguir, permite-nos uma leitura comparativa entre ambas as legislações, quanto as suas naturezas e finalidades.

O Decreto 5.224/2004 vem regulamentar a Lei 8.948/1994, além de outras leis anunciadas no escopo do artigo. Comparando-se o Decreto 5.224/2004 que dispõe sobre a organização dos CEFETs com a Lei 11.892/2008, que institui os Institutos, constata-se que ambas as instituições (CEFETs e IFs) são praticamente similares, sendo que uma das diferenças presente é que os IFs são considerados *multicampi*, tendo em vista que a eles são vinculados vários *campi*.

Cabe uma reflexão a respeito dos CEFETs, embora os mesmos não sejam considerados “*multicampi*” no Decreto, a eles estavam vinculados 78 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), que não deixavam de ter sua similaridade com

os atuais *campi* dos IFs. Estas UNEDs passaram a constituir-se com a Lei 11.892/2008, como *campi* dos Institutos. Havia CEFETs que continham até 12 UNEDs. Mas a média era de duas ou três UNEDs por CEFET. Ao CEFET Pelotas eram vinculadas as UNEDs de Sapucaia do Sul, Passo Fundo e Charqueadas, embora houvesse na ocasião outros municípios que manifestaram sua intenção de receber UNEDs na sua região. Assim seria então possível referir-mo-nos aos CEFETs como instituições “*multiuneds*”.

QUADRO 6-DA NATUREZA E DAS FINALIDADES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.

DA NATUREZA E DAS FINALIDADES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA.		
A Lei	DECRETO Nº 5.224 DE 1º DE OUTUBRO DE 2004. <small>Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências</small>	LEI 11.892 DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008 <small>Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.</small>
Do Escopo do Artigo	<p>Art. 1º Os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, criados mediante transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, nos termos das Leis nos 6.545, de 30 de junho de 1978; 7.863, de 31 de outubro de 1989, 8.711, de 28 de setembro de 1993 e 8.948, de 8 de dezembro de 1994, constituem-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.</p> <p>§ 1º Os CEFET são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica. .</p> <p>§ 2º Os CEFET regem-se pelos atos normativos mencionados no caput deste artigo, pelas disposições constantes deste Decreto, por seus estatutos e regimentos e pela legislação em vigor.</p> <p>§ 3º Os CEFET serão supervisionados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.</p>	<p>Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.</p> <p>§ 1º Para, “efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais”.</p> <p>§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.</p> <p>§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica.</p>

O Decreto reporta-se à questão do regime jurídico dos CEFETs, como sendo autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, e detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, o

que foi contemplado também para os Institutos, no parágrafo único do art. 1º da Lei 11.892/08.

Na Lei dos IFs, parágrafo 1º, compara-se essas instituições às universidades federais “para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior”. Entendemos que para efeitos de comparação, só vamos encontrar semelhança das Universidades, com os IFs, quanto ao aspecto das reitorias e pró-reitorias e *campi*, nos demais aspectos, em tudo são diferentes. Dessa maneira, podemos afirmar que de fato os IFs não são universidades. Justificamos a nossa posição também fundamentada na própria forma de vinculação junto ao MEC que, para os IFs, dá-se por intermédio da SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, enquanto as Universidades Federais vinculam-se através da SESU – Secretaria de Ensino Superior. Parece-nos que se instala uma “dualidade” no sistema educacional superior brasileiro: Os IFs para atendimento de um seguimento social e as Universidades para outro seguimento social. Os IFs para “formação de recursos humanos, difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e suporte aos arranjos produtivos locais”, conforme justifica a exposição de motivos nº00118/2008/MP/MEC que acompanha a Lei 11.892/2008, e dirigido a estudantes mais interessados em uma opção acadêmica para sua rápida empregabilidade e inserção no mercado de trabalho, e as Universidades para atendimento a estudantes oriundos de um seguimento intelectual das classes mais privilegiadas, com uma educação geral mais ampla, desenvolvimento da pesquisa científica, formação para ocupações mais complexas, etc., conforme descrito no documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento abaixo aludido:

[...] el desarrollo de este tipo de institutos permitiría que otras instituciones de educación superior se desempeñaran mejor en tareas en las que gozan de ventajas comparativas, puesto que se las liberaría de estudiantes interesados en carreras cortas con una orientación más clara al empleo. El desarrollo de cursos serios de menor duración y de carácter ocupacional permitiría a la educación superior académica enfocar su esfuerzo a la investigación, la capacitación para ocupaciones más complejas, la educación general, y otras funciones que se encuentran fuera del ámbito de los programas cortos. Desde luego, el desarrollo de instituciones semejantes a los institutos técnicos superiores ayudaría a la educación superior latinoamericana a alcanzar y mantener un nivel más adecuado de diferenciación funcional (CASTRO, GARCIA, 2003,p.88).

A asseveração do BID, nas últimas quatro linhas da citação, no sentido de que o “desenvolvimento de instituições como os institutos técnicos superiores,

auxilia a educação superior latino-americana a alcançar e manter um nível mais adequado de diferenciação funcional” vem corroborar nosso entendimento que estão implantando no país agora também um sistema dual para o ensino superior, o que já era comprovadamente existente e exaustivamente discutido no ensino profissionalizante técnico de nível médio, antes e posterior ao Decreto 2.208/97 e retomado após o Decreto 5.154/04.

O Tribunal de Contas da União no Relatório de Auditoria TC 026.062/2011-9, (2012, p.35)⁹⁴ apresenta esta questão. De acordo com o TCU, abalizado pela entrevista realizada com o então Secretário da SETEC/MEC, é necessário que os Institutos tenham uma identidade própria e distinta das Universidades. Citando a fala do Secretário, o TCU assim discorre:

[...] diferentemente da universidade, que é mais acadêmica, os institutos têm maior preocupação com o cotidiano. A atenção dos Institutos Federais deve estar mais voltada à aplicação. No Brasil, a universidade tem mais autonomia e por tradição é bacharelesca e muito acadêmica, mas realiza pouca pesquisa aplicada. Já o instituto nasceu com a missão precípua de dar respostas mais imediatas às necessidades de desenvolvimento do país (TCU-RELATÓRIO DE AUDITORIA, TC 026.062/2011-9. 2012, p. 35).

Apesar da comparação dos institutos com as universidades, observa-se que isto não é uma novidade para os então CEFETs, visto que no Decreto 5.224/2004, no art. 17, § 4º, a autonomia destas instituições, equivale-se a “autonomia das universidades”, além do que, para reconhecimento e renovação do reconhecimento dos seus cursos, os CEFETs reportavam-se tanto a SESU como a SETEC, dependendo do tipo de curso graduação a ser regularizado. Vejamos no quadro 7, abaixo. O quesito autonomia também será abordado no Decreto 5.224/2004, nos artigos 16, 17 e 18.

⁹⁴Disponível em:

<https://contas.tcu.gov.br/juris/Web/Juris/ConsultarTextual2/Jurisprudencia.faces?grupoPesquisa=JURISPRUDENCIA&textoPesquisa=PROC:2606220119*>. Acesso em: 27 jul. 2013.

QUADRO 7-DA AUTONOMIA DAS INSTITUIÇÕES

DA AUTONOMIA DAS INSTITUIÇÕES		
A Lei	DECRETO Nº 5.224 DE 1º DE OUTUBRO DE 2004. <small>Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências</small>	LEI 11.892 DE. 29 DE DEZEMBRO DE 2008 <small>Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.</small>
Do Escopo do Artigo	<p>Art. 16. Os CEFET gozam de autonomia para criar, ampliar e remanejar vagas, organizar e extinguir cursos técnicos de nível médio.</p> <p>Art. 17. Os CEFET gozam de autonomia para a criação, em sua sede, dos cursos referidos nos incisos V [<i>ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica</i>] e VII [<i>ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica;</i>] do art. 4º deste Decreto, quando voltados, respectivamente, à área tecnológica e às áreas científica e tecnológica, assim como para a ampliação e remanejamento de vagas nos referidos cursos, observada a legislação em vigor.</p> <p>§ 1º <u>A criação de cursos</u> de pós-graduação stricto sensu observará a legislação pertinente à matéria.</p> <p>§ 2º A criação dos cursos de que trata o caput fica condicionada à sua relação com o interesse de desenvolvimento sustentado, local e regional, de âmbito público e dos agentes sociais, bem como à existência de previsão orçamentária para fazer face às despesas decorrentes.</p> <p>§ 3º Os CEFET, mediante prévia autorização do Poder Executivo, <u>poderão criar cursos superiores em municípios diversos do de sua sede</u>, indicada nos atos legais de seu credenciamento, desde que situados na mesma unidade da Federação.</p> <p>§ 4º <u>Os CEFET poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do § 2º do art. 54 da Lei nº 9.394, de 1996. (Incluído pelo Decreto nº 5.773, de 2006)</u></p> <p>§ 5º A <u>autonomia</u> de que trata o § 4º deverá observar os limites definidos no plano de desenvolvimento institucional, aprovado quando do seu credenciamento e credenciamento. <u>(Incluído pelo Decreto nº 5.773, de 2006).</u></p> <p>Art. 18. O reconhecimento e a renovação do reconhecimento dos cursos de graduação ofertados pelos</p>	<p>Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e <i>multicampi</i>, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.</p> <p>§ 1º Para, “efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, <u>os Institutos Federais são equiparados às universidades federais</u>”.</p> <p>§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.</p> <p>§ 3º Os Institutos Federais terão <u>autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial</u>, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica.</p>

	<p>CEFET serão efetivados mediante atos do Ministro de Estado da Educação, por prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação inserido no Sistema Nacional de Avaliação de Ensino Superior.</p> <p>Parágrafo único. A supervisão e a regulação dos cursos de que trata o caput caberão à:</p> <p>I - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, no caso dos cursos superiores de tecnologia;</p> <p>II - Secretaria de Educação Superior, no caso das licenciaturas e das demais graduações.</p>	
--	---	--

Na Lei 11.892/2008, não se encontra um capítulo específico que trate da autonomia dos Institutos, embora a expressão “autonomia” seja contemplada quatro (4) vezes no texto legal. O Decreto 5.224/2004 possui o Capítulo IV, artigos 16 a 23, dividido em duas seções, (I) “Da Autonomia para a Oferta de Cursos” e (II) “Dos Processos de Credenciamento e Recredenciamento”, totalmente voltado para este tema. A expressão autonomia é contemplada sete (7) vezes.

Constata-se no art. 17, § 4º do Decreto 5.224/2004 a correlação que o legislador faz dos CEFET em relação à autonomia universitária no ato do seu credenciamento, conforme disposto na LDB. Da mesma forma, o legislador apresenta no art. 2º, § 1º da Lei 11.892/2008, que os Institutos são equiparados às universidades federais. O parágrafo 3º da referida lei, quanto à questão da autonomia dos IFs para criar e extinguir cursos nos limites de suas áreas de atuação territorial, igualmente é contemplado no Decreto 5.224/2004. É possível de comprovação que os CEFET poderão inclusive criar cursos superiores em municípios diversos da sua sede (§ 3º), mediante prévia autorização do Poder Executivo. Já os Institutos, ficam limitados na sua área de ação territorial. O CEFET Pelotas, hoje *Campus* do IFSul, já vinha tendo esta autorização outorgada, desenvolvendo cursos superiores no município de Horizontina, no RS, bem como dentro das suas próprias dependências.

O que surge como uma nova opção para os IFs é a possibilidade de registrarem seus próprios diplomas (§ 3º) e exercerem o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais (§ 2º). As demais competências apontadas para os IFs já eram desenvolvidas pelos CEFET.

Aqui temos novamente um procedimento que merece análise. O IFRS encaminhou um documento ao Conselho Nacional de Educação (OF.IFRS/PROEN nº 01/2010), solicitando esclarecimento quanto à possibilidade de o Instituto executar a revalidação de diploma de graduação de instituição estrangeira de ensino superior, fundamentado no art. 2º, §1º da Lei 11.892/2008 de que os institutos federais são equiparados às universidades federais. O Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior responde à consulta do IFRS, através do Ofício nº 105/CES/CNE/MEC, assinado pelo Presidente Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, trazendo vários arrazoados legais, entre estes, um faz menção ao § 3º do art. 1º da Lei 11.892/2008, elucidando e reafirmando, que a revalidação dos diplomas é de competência única e exclusivamente da Universidade Pública, que ministre curso de graduação reconhecido na mesma área de conhecimento ou em área afim. O parecer reforça o que determina a lei, pontuando que a autonomia dos institutos e a sua equiparação às universidades, está restrita, somente e unicamente para “*criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial*, (grifo nosso) bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica”. Em outras palavras, os institutos não estão autorizados a reconhecer e executar a revalidação de diplomas de graduação de instituições estrangeiras de ensino superior. Têm-se aqui mais uma demonstração de que a anunciada autonomia dos IFs, e sua equiparação com as universidades é bastante limitada e relativa.

O art. 18 do Decreto de criação dos CEFET remete, quando da renovação e reconhecimento dos cursos superiores de tecnologia, os procedimentos para a SETEC/MEC; e para a SESU/MEC quando forem cursos de licenciaturas e as demais graduações. Este Artigo corrobora o nosso entendimento quanto à atuação dos CEFET, enquanto instituições que já detinham a competência e autorização para ministrarem cursos de licenciaturas e cursos superiores de tecnologia e outras graduações.

QUADRO 8-DAS FINALIDADES E CARACTERÍSTICAS DOS CEFETS E INSTITUTOS FEDERAIS

DAS FINALIDADES E CARACTERÍSTICAS DOS CEFETS E INSTITUTOS FEDERAIS		
A Lei	DECRETO Nº 5.224 DE 1º DE OUTUBRO DE 2004. <small>Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências</small>	LEI 11.892 DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. <small>Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.</small>
Do Escopo do Artigo	<p>Art. 3º Os CEFET, observada a finalidade definida no art. 2º deste Decreto, têm como características básicas:</p> <p>I - oferta de educação tecnológica, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços;</p> <p>II - atuação prioritária na área tecnológica, nos diversos setores da economia;</p> <p>III - conjugação, no ensino, da teoria com a prática;</p> <p>IV - articulação verticalizada e integração da educação tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia;</p> <p>V - oferta de ensino superior de graduação e de pós-graduação na área tecnológica;</p> <p>VI - oferta de formação especializada em todos os níveis de ensino, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico;</p> <p>VII - realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;</p> <p>VIII - desenvolvimento da atividade docente, abrangendo os diferentes níveis e modalidades de ensino, observada a qualificação exigida em cada caso;</p> <p>IX - utilização compartilhada dos laboratórios e dos recursos humanos pelos diferentes níveis e modalidades de ensino;</p> <p>X - desenvolvimento do processo educacional que favoreça, de modo permanente, a transformação do conhecimento em bens e serviços, em benefício da sociedade;</p> <p>XI - estrutura organizacional flexível, racional e adequada às suas peculiaridades e objetivos;</p> <p>XII - integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo.</p> <p>Parágrafo único. Verificado o interesse social e as demandas de âmbito local e regional, poderá o CEFET, mediante autorização do Ministério da Educação, ofertar os cursos previstos no inciso V fora da área tecnológica.</p>	<p>Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:</p> <p>I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;</p> <p>II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;</p> <p>III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;</p> <p>IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;</p> <p>V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;</p> <p>VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;</p> <p>VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;</p> <p>VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;</p> <p>IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.</p>

As Finalidades e características dos CEFET e dos IF estão contempladas nos artigos 3º e 6º, do Decreto 5.224/2004 e da Lei 11.892/2008 respectivamente

(Quadro 8). É possível de comprovação, através de uma leitura atenta que ambas as instituições praticamente apresentam as mesmas finalidades e características quanto aos seus fins e particularidades. Há sim diferenças na forma como o legislador expressa e registra estas finalidades e atributos. Muitas das finalidades apontadas no art. 4º do Decreto vamos encontrar no art. 7º da Lei, quando trata dos objetivos. Da mesma forma, alguns objetivos apontados no art. 7º da Lei são localizados nas finalidades previstas no art. 3º do Decreto. Nos itens V, VI, VII e IX do art. 6º da Lei 11.892 não encontramos uma correlação direta com o Decreto que dispõe da organização dos CEFET, porém historicamente estas instituições sempre se apresentaram e se constituíram com estas mesmas características. Há na correlação desses dois artigos do Decreto e da Lei apenas uma questão de semântica.

Outro item que deve ser observado está descrito no parágrafo único do Decreto. Ali é possível de verificação que os CEFET, mediante autorização, também poderão oferecer cursos superiores e de pós-graduação fora da área tecnológica. Este quesito não é contemplado na Lei dos IFs.

Quanto aos objetivos das instituições previstas no art. 4º do Decreto para os CEFETs e art. 7º da Lei para os IFs (Quadro 9), novamente percebemos apenas uma questão de semântica.

Os objetivos, a exemplo das finalidades e características de ambas as instituições, são semelhantes. Com exceção do item III do art. 4º do Decreto que especifica claramente para os CEFET ministrarem o ensino médio, não há correlação direta deste item com a Lei. Porém, é necessário reconhecer que os IFs são incentivados a oferecer o ensino médio, prioritariamente na forma de cursos integrados (art. 7º, item I), o que também não proíbe os IF de oferecerem somente o Ensino Médio, a exemplo dos CEFET.

QUADRO 9-DOS OBJETIVOS DOS CEFETS E INSTITUTOS FEDERAIS

DOS OBJETIVOS DOS CEFETS E INSTITUTOS FEDERAIS		
A Lei	DECRETO Nº 5.224 DE 1º DE OUTUBRO DE 2004. <small>Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências</small>	LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. <small>Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.</small>
Do Escopo do Artigo	<p>Art. 4º Os CEFET, observadas a finalidade e as características básicas definidas nos arts. 2º e 3º deste Decreto, têm por objetivos:</p> <p>I - <i>ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, incluídos a iniciação, o aperfeiçoamento e a atualização, em todos os níveis e modalidades de ensino;</i></p> <p>II - ministrar educação de jovens e adultos, contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica;</p> <p>III - ministrar ensino médio, observada a demanda local e regional e as estratégias de articulação com a educação profissional técnica de nível médio;</p> <p>IV - <i>ministrar educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia;</i></p> <p>V - ministrar ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;</p> <p>VI - ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica;</p> <p>VII - ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica;</p> <p>VIII - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa e estendendo seus benefícios à comunidade;</p> <p>IX - estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo;</p> <p>X - estimular e apoiar a geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional;</p> <p>XI - promover a integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, mediante ações interativas que concorram para a transferência e aprimoramento dos benefícios e conquistas auferidos na atividade acadêmica e na pesquisa aplicada.</p>	<p>Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:</p> <p>I - <i>ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;</i></p> <p>II - <i>ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;</i></p> <p>III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;</p> <p>IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;</p> <p>V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e</p> <p>VI - ministrar em nível de educação superior:</p> <p>a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;</p> <p>b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;</p> <p>c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;</p> <p>d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e</p> <p>e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.</p>

Da mesma forma, os CEFET já detinham esta autonomia, podendo oferecer somente o ensino médio, ou ensino médio integrado, ou ainda educação profissional de nível técnico para alunos que já haviam concluído o ensino médio, conforme já dispunha o Decreto 5.154/2004, abaixo transcrito:

Art. 1º A educação profissional [...] será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores;

II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

[...]

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º [...]

§ 2º Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos [...]

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I – [...]

II – [...]

III – [...]

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental [...].

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio [...] podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino [...]

b) em instituições de ensino distintas, [...] ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, [...]

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (DECRETO 5.154/2004).

O item XI do Decreto e o item IV da Lei, embora possa parecer em uma primeira análise que não há correspondência entre ambos, podemos sim, afirmar que se assemelham ou tem o mesmo fim. Quando o legislador refere-se no Decreto que os CEFET devem “promover a integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento”, e na Lei determina que os IFs devam “desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional [...] em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais”, não seria esta uma atividade também de extensão? Acreditamos quem sim. Dessa forma podemos afirmar que há toda uma correlação dos objetivos dos CEFET com os objetivos dos Institutos Federais.

QUADRO 10-DOS INDICES PARA OFERTA DE VAGAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS

DOS INDICES PARA OFERTA DE VAGAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS		
A Lei	DECRETO Nº 5.224 DE 1º DE OUTUBRO DE 2004. <small>Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências</small>	LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008 <small>Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.</small>
Do Escopo do Artigo	Não há correlação	<p>Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, <i>[I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;]</i> e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7º.</p> <p><i>[VI-ministrar em nível de educação superior: b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;].</i></p> <p>§ 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação.</p> <p>§ 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.</p>

Quando da edição do Decreto 6.095/2007 (art. 5º) esses mesmos índices reportavam-se a aplicação orçamentária anual da instituição.

Art. 5º O projeto de lei que instituir o IFET vinculará sua autonomia financeira de modo que o Instituto, em cada exercício, aplique o mínimo de cinquenta por cento de sua dotação orçamentária anual no alcance dos objetivos definidos nos incisos I, II e III do § 2º do art. 4º, e o mínimo de vinte por cento de sua dotação orçamentária anual na consecução do objetivo referido na alínea “d” “d”, inciso VII, do § 2º do citado art. 4º(DECRETO 6.095/2007).

O art. 8º da Lei, quando determina os mínimos de vagas a serem oferecidos em cada exercício pelos IFET, fere totalmente a autonomia das Instituições, mesmo

entendendo que sejam prioridades do Governo Federal. Em uma cidade como Pelotas, por exemplo, onde estão localizados dois *campi* do IFSul, duas universidades, uma pública e federal e outra comunitária, além de uma faculdade, onde costumeiramente são oferecidos cursos de licenciatura e, comprovadamente, não há demanda para tal, oferecer 20% de suas vagas para cursos de licenciatura, em detrimento dos cursos técnicos, com ênfase nas áreas de ciências e matemática é de extrema complexidade e engessamento para a instituição. Já os cursos de licenciaturas para a educação profissional, historicamente se justificam, pois as então Escolas Técnicas, CEFET, sempre ofereceram esses programas de formação pedagógica para a educação profissional, ou individualmente ou em parcerias com universidades federais. Entretanto, questionamos o quantitativo de vagas a ser oferecido pela instituição ser determinado por uma lei maior.

Embora a Lei permita (art. 8º, §2º) ampliar a oferta de matrículas em nível superior, com o acordo do Conselho Superior e consentimento do MEC, poderá fazê-lo, porém sem prejuízo ou redução dos demais índices estabelecidos previamente. Causa estranhamento, que as matrículas do ensino superior são possíveis de ampliação, contudo, se a demanda for por cursos técnicos, a lei não abre essa possibilidade, o que contraria totalmente a concepção para o qual foram criadas as então escolas técnicas, bem como as atuais políticas públicas para a educação profissional com incentivo principalmente para os cursos técnicos de nível médio.

Ainda que a lei não estabeleça, parte-se do pressuposto que os outros 30% das vagas sejam oferecidos para os demais cursos estabelecidos pelo art. 7º (cursos superiores de tecnologia; cursos de bacharelado e engenharia; cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização; cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado). Temos aqui outro engessamento legal para os *campi* dos Institutos.

Não encontramos no Decreto que dispõe sobre a organização dos CEFET, e muito menos em toda a legislação histórica das então Escolas Técnicas Federais e instituições que a antecederam, legislação que determinasse este tipo de procedimento. Estabelecer índices orçamentários para níveis e modalidades de ensino ou indicadores percentuais para número de matrículas e vagas que estas instituições devam oferecer por lei é totalmente descabido e incompreensível.

Vidor, Rezende, Pacheco e Caldas (2011, p.91) justificam que o limite de autonomia das autarquias é definido pelos fins para os quais as instituições são criadas. Dessa forma, o estabelecimento de índices de ofertas de matrículas em 50%, 20% e 30% para os seguimentos de educação profissional técnica de nível médio, programas de licenciatura e demais cursos superiores de graduação e pós-graduação, lato sensu e stricto sensu, respectivamente, tem “como objetivo resguardar a proporcionalidade da oferta entre os diferentes cursos, a fim de garantir a consecução de um projeto político-educacional”. Até entendemos a preocupação do MEC neste quesito, quanto à necessidade da definição de índices de matrícula, entretanto o que é inoportuno é fazê-lo através de uma Lei. Este tipo de procedimento poderia ser feito através de uma portaria Ministerial, uma Instrução Normativa, respeitando-se as particularidades regionais das instituições e definindo-se um período de tempo, até que a demanda fosse suprida. Pode-se até justificar tal procedimento para outras regiões do país, mas não é o caso de Pelotas.

É na estrutura organizacional dos Institutos que vamos encontrar o grande diferencial. É possível de constatação que com a implantação dos IFET e a transformação dos CEFET, ETF e EAF em *campi* dos Institutos, há uma descentralização das decisões, que atinge e prejudica diretamente estas unidades, já que anteriormente reportavam-se, como autarquias federais, diretamente ao MEC, através da SETEC. Com a descentralização e com a criação de uma estrutura de reitoria nos Institutos, surge para os *campi*, uma instância decisória intermediária. Na realidade, conforme declaração do próprio ministro da Educação, estas unidades “deixaram de existir autonomamente” (MERCADANTE, 2010, p.279), já que agora não ficam mais subordinadas à SETEC enquanto unidades autônomas, mas sim a uma reitoria.

Analisando-se a estrutura organizacional dos IFET (Quadro 11) e comparando-a, inicialmente, de forma isolada com a dos CEFET, constata-se uma razoável semelhança, resguardando-se as devidas proporções. Os Institutos têm como órgão executivo o Reitor assessorado por cinco pró-reitores além dos Diretores dos *Campi*. O mesmo ocorria com os CEFET que tinham como órgão executivo, o Diretor Geral, assessorado por cinco Diretores Sistêmicos, além dos Diretores das UNED. A administração dos Institutos tem como órgão superior o Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, formado pelo reitor, pelos pró-reitores, além dos diretores dos *campi*. Os CEFET, na mesma linha de administração,

contavam com o Conselho Interdepartamental, de caráter consultivo, formado pelos cinco diretores sistêmicos e os diretores das UNED.

QUADRO 11-DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL		
A Lei	DECRETO Nº 5.224 DE 1º DE OUTUBRO DE 2004. <small>Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências</small>	LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. <small>Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.</small>
Do Escopo do Artigo	<p>Art. 5º Os CEFET possuem a seguinte estrutura básica:</p> <p>I - órgão colegiado: Conselho Diretor;</p> <p>II - órgãos executivos:</p> <p>a) Diretoria-Geral;</p> <p>b) Diretorias de Unidades de Ensino;</p> <p>c) Diretorias Sistêmicas;</p> <p>III - órgão de controle: Auditoria Interna.</p> <p>§ 1º Os CEFET contarão em sua estrutura organizacional com até <i>cinco Diretorias Sistêmicas</i>, constituídas em função das necessidades específicas de cada centro, observando-se a presença obrigatória da Diretoria de Administração e Planejamento e de pelo menos uma Diretoria de Ensino.</p> <p>§ 2º O CEFET que se constituir de uma única unidade de ensino não contará, em sua estrutura organizacional, com o cargo de Diretor de Unidade de Ensino.</p> <p>§ 3º O detalhamento da estrutura organizacional de cada CEFET, as competências dos setores e as atribuições dos respectivos dirigentes serão estabelecidos no seu estatuto, aprovado pelo Ministro de Estado da Educação.</p> <p>Art. 6º A administração superior de cada CEFET terá como órgão executivo a Diretoria-Geral e como órgão deliberativo e consultivo o Conselho Diretor.</p>	<p>Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.</p> <p>§ 1º As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.</p> <p>§ 2º O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos <i>campi</i> que integram o Instituto Federal.</p> <p>§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica.</p> <p>§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.</p> <p>Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores.</p>

O Conselho Superior dos Institutos é constituído por “representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica”. Assim, o Conselho Superior do Instituto Sul-Rio-grandense é constituído atualmente por 39 membros. Já o Conselho Diretor do então CEFET Pelotas era constituído por 10 membros, todos nomeados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto, sendo um representante do Ministério da Educação, um representante de cada uma das Federações da

Indústria, do Comércio e da Agricultura, do respectivo Estado, cinco representantes da Instituição, incluindo um representante discente, e um representante dos ex-alunos (Lei 8.948/94). Esta é uma diferença significativa e relevante para o processo de administração do atual Instituto, tendo em vista que há de se ter uma grande logística para a reunião do Conselho Superior, já que seus membros, representantes docentes, técnico-administrativos e discentes de cada *Campus*, além dos representantes da comunidade civil e do MEC, devem deslocar-se dos onze (11) municípios onde há uma unidade do Instituto, muitas vezes distante centenas de quilômetros da reitoria, implicando o deslocamento de veículos oficiais, motoristas, pagamento de diárias, hospedagem etc. Além do que, com o alto quantitativo de membros, cada um representando os interesses dos seus *campi*, os temas e assuntos postos para deliberações e apreciação pelo conselho, acabam gerando mais discussões e conflitos e, de certa forma, “engessando” a tomada de decisões.

Também é regulamentado que o Conselho Superior do Instituto, tendo por parâmetro o do IFSul, reunir-se-á, ordinariamente, a cada dois meses em caráter ordinário, ou em caráter extraordinário, quando necessário e por convocação do Reitor, ou por 1/3 dos seus membros. Esta última opção, pela distribuição geográfica nos mais diversos municípios de localização dos *campi*, torna-se praticamente impossível.

É possível de percepção que com o surgimento da reitoria e as respectivas pró-reitorias, há uma duplicidade de instâncias que se equivalem. Tomando-se como exemplo o *Campus* Pelotas, constata-se no seu organograma uma Diretoria de Ensino. Na reitoria vamos encontrar a Pró-Reitoria de Ensino. Na mesma linha de raciocínio, vamos encontrar no *Campus* Pelotas as Diretorias de Administração e Planejamento e a Diretoria de Pesquisa e Extensão. A Pró-Reitoria de Administração e Planejamento e a Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação equiparam-se a estas em nível de reitoria. Vale o registro, que estas três Pró-Reitorias aqui nomeadas, são sugeridas pelo próprio MEC, como imprescindíveis pela própria natureza da Instituição. Há, somente na reitoria, 72 cargos de confiança. No *Campus* Pelotas, com uma média anual de 4000 alunos, distribuídos em 10 cursos de nível técnico, sete cursos de nível superior, quatro cursos Lato sensu, um mestrado profissional, contando com 80 cargos de confiança para a administração do *Campus*. São perceptíveis as tensões que se instalam entre a reitoria e a direção do Campus, entre as pró-reitorias e as diretorias equivalentes, pois a Reitoria e as

pró-reitorias, como sistêmicas que são, adotam uma política “macro” sem muitas vezes se ater às diferenças culturais, educacionais e regionais o que muitas vezes contraria interesses dos próprios *campi*. Também é possível de constatação que a Reitoria é constituída de uma estrutura de gestão extremamente complexa e desproporcional, para se ater somente a atividades meio ou de gestão, já que as atividades fins estão sob a responsabilidade dos *campi*.

QUADRO 12-DOS CONSELHOS DIRETOR E SUPERIOR

DOS CONSELHOS DIRETOR E SUPERIOR		
A Lei	DECRETO Nº 5.224 DE 1º DE OUTUBRO DE 2004. <small>Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências</small>	LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008 <small>Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.</small>
Do Escopo do Artigo	<p>Art. 5º Os CEFET possuem a seguinte estrutura básica: I - órgão colegiado: Conselho Diretor; [...]</p> <p>Art. 7º O Conselho Diretor observará, na sua composição, o princípio da gestão democrática, na forma da legislação em vigor, e terá seus membros designados em ato do Ministro de Estado da Educação.</p> <p>§ 1º Os membros do Conselho Diretor terão mandato de quatro anos, permitida uma recondução para o período imediatamente subsequente.</p> <p>§ 2º Ocorrendo o afastamento definitivo de qualquer dos membros do Conselho Diretor, assumirá o respectivo suplente, para a complementação do mandato originalmente estabelecido.</p> <p>§ 3º Na hipótese prevista no § 2º, será escolhido novo suplente para a complementação do mandato original.</p> <p>Art. 8º Ao Conselho Diretor compete: I - homologar a política apresentada para o CEFET pela Direção-Geral, nos planos administrativo, econômico-financeiro, de ensino, pesquisa e extensão; II - submeter à aprovação do Ministro de Estado da Educação o estatuto do CEFET, assim como aprovar os seus regulamentos; III - acompanhar a execução orçamentária anual; IV - deliberar sobre valores de contribuições e emolumentos a serem cobrados pelo CEFET, em função de serviços prestados, observada a legislação pertinente; V - autorizar a alienação de bens imóveis e legados, na forma da lei; VI - apreciar as contas do Diretor-Geral, emitindo parecer conclusivo</p>	<p>Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior.</p> <p>§ 1º As presidências [...] do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal.</p> <p>§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, [...].</p> <p>§ 4º O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior.</p> <p><i>[ESTATUTO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE]</i></p> <p>Art. 11 - Compete ao Conselho Superior: I-Aprovar as normas e coordenar o processo de consulta à comunidade acadêmica para escolha do Reitor do Instituto Federal Sul-rio-grandense e dos Diretores-Gerais, dos campi, em consonância com o estabelecido nos artigos 12 e 13 da Lei no. 11.892/2008; II - Aprovar as diretrizes para atuação do Instituto Federal Sul-rio-grandense e zelar pela execução de sua política educacional; III - Aprovar a estrutura organizacional e o Regimento Geral do Instituto Federal Sul-rio-grandense, observados os parâmetros definidos pelo Governo Federal e legislação específica; IV - Aprovar os regulamentos dos demais órgãos colegiados do Instituto; V-Aprovar os planos de desenvolvimento institucional, o projeto político- pedagógico e a organização didática; VI-Aprovar o plano de ação e apreciar proposta orçamentária anual</p>

	<p>sobre a propriedade e regularidade dos registros contábeis, dos fatos econômico-financeiros e da execução orçamentária da receita e da despesa;</p> <p>VII - aprovar a concessão de graus, títulos e outras dignidades;</p> <p>VIII - deflagrar o processo de escolha, pela comunidade escolar, do nome a ser indicado ao Ministro de Estado da Educação para o cargo de Diretor-Geral;</p> <p>IX - deliberar sobre criação de novos cursos, observado o disposto nos artigos 16, 17 e 18 deste Decreto;</p> <p>X - autorizar, mediante proposta da Direção-Geral, a contratação, concessão onerosa ou parcerias em eventuais áreas rurais e infra-estruturas, mantida a finalidade institucional e em estrita consonância com a legislação ambiental, sanitária, trabalhista e das licitações;</p> <p>XI - deliberar sobre outros assuntos de interesse do CEFET levados a sua apreciação pelo Diretor-Geral.</p>	<p><i>encaminhada pelo Colégio de Dirigentes;</i></p> <p><i>VII-Aprovar normas relativas à acreditação e à certificação de competências profissionais, nos termos da legislação vigente;</i></p> <p><i>VIII-Apreciar e aprovar as contas do exercício financeiro e o relatório de gestão anual;</i></p> <p><i>IX-Autorizar a criação e a extinção de cursos no âmbito do Instituto Federal Sul-rio-grandense, bem como o registro de diplomas;</i></p> <p><i>X-Autorizar o Reitor a conferir títulos de mérito acadêmico;</i></p> <p><i>XI-Deliberar sobre taxas, emolumentos e contribuições por prestação de serviços em geral a serem cobrados pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense, excetuando-se os de primeira via, relativos aos cursos regulares, que deverão ser gratuitos;</i></p> <p><i>XII-Delegar competências deliberativas aos órgãos colegiados do Instituto;</i></p> <p><i>XIII-Deliberar sobre questões submetidas a sua apreciação].</i></p>
--	---	---

A legislação que cria os Institutos não estabelece as competências para o Conselho Superior, remetendo esta questão para o Estatuto dos IFET; Já a legislação dos CEFET estabelece no Capítulo III, Da Estrutura Organizacional, Subseção I, Do Conselho Diretor, os artigos 7º e 8º orientações a este tema. Quando da elaboração do Estatuto para os Institutos, o MEC encaminhou uma “minuta padrão” de estatuto para todos os Institutos em implantação, como modelo a ser seguido, assim, as atribuições e competências para o Conselho Superior, com raras exceções e pequenas mudanças, foram preceituados tendo em vista este referencial.

Comparando-se os objetivos do Conselho Diretor dos então CEFET com as do Conselho Superior do IFSul (Quadro 12), verifica-se uma expressiva similaridade entre um e outro, embora haja diferença na forma que o legislador redigiu os textos. Há, tanto na legislação do Conselho Diretor dos CEFET como na legislação do Conselho Superior dos Institutos, registro de atribuições sem maior importância e que não são contempladas em um ou outro conselho, porém, estão implícitos na redação para ambos. Constata-se que tanto o Conselho Diretor para os CEFET, quanto o Conselho Superior para os Institutos são a instância maior de deliberações de ambas as instituições.

Quanto à nomeação dos dirigentes máximos de ambas as instituições constata-se algumas diferenças. O Reitor do IF é nomeado pelo presidente da República, enquanto o Diretor Geral do CEFET era nomeado pelo ministro da Educação. Atualmente, pela legislação em vigor, cabe ao Reitor nomear o Diretor do *Campus* que, desta forma, torna-se cargo de confiança daquele, mesmo sendo eleito pelos seus pares. O processo de escolha dos dirigentes máximos também sofre alteração. O Diretor Geral do CEFET era escolhido pela comunidade que, de acordo com o art. 5º do Decreto nº 4.877, de 13 de novembro de 2003, disciplina o processo de escolha de dirigentes no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais definia o peso de dois terços para a manifestação dos servidores docentes e administrativos e de um terço para a manifestação do corpo discente, em relação ao total do universo consultado.

QUADRO 13-DA NOMEAÇÃO E ESCOLHA DOS DIRIGENTES MÁXIMOS DOS IFS E CEFETS

DA NOMEAÇÃO E ESCOLHA DOS DIRIGENTES MÁXIMOS DOS IFS e CEFETs		
A Lei	DECRETO Nº 5.224 DE 1º DE OUTUBRO DE 2004. <small>Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências</small>	LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. <small>Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.</small>
Do Escopo do Artigo	<p>Art. 9º Os CEFET serão dirigidos por um Diretor-Geral, nomeado na forma da legislação em vigor, para um mandato de quatro anos, contados da data da posse, permitida uma recondução.</p> <p>Parágrafo único. O ato de nomeação a que se refere o caput levará em consideração a indicação feita pela comunidade escolar, mediante processo eletivo, nos termos da legislação vigente.</p> <p>Art. 10. Os CEFET contarão com o cargo de Vice-Diretor-Geral, nomeado na forma da legislação em vigor, cujo titular será responsável, dentre outras competências, por acompanhar, coordenar, integrar e supervisionar as ações comuns, bem como promover a articulação entre as Unidades de Ensino.</p>	<p>Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.</p> <p>Art. 13. Os <i>campi</i> serão dirigidos por Diretores-Gerais, nomeados pelo Reitor para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade do respectivo <i>Campus</i>, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.</p>

Já para a reitoria dos institutos e diretores dos *campi*, fica bem delineado que os votos terão a proporção de um terço para cada seguimento. Por outro lado, não há a figura do Vice-Reitor, conforme determina o Decreto nº 1.916, de 23 de maio de 1996, que regulamenta o processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior, nos termos da Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995, e também não prevalece para os IFET às listas tríplices elaboradas pelo colegiado máximo da instituição, e posteriormente enviadas para o MEC.

O art. 5º da Lei 11.892/2008 apresenta a relação dos 38 Institutos e a localização das suas reitorias, porém não define a relação dos *campi* que constituirão uma ou outra reitoria. O § 5º, do art. 5º, determina que os *campi* tenham sua vinculação definida por ato do ministro, o que nos causa estranhamento, já que esta definição, ao ser remetido para a instância do MEC, fragiliza a estrutura das instituições como um todo, visto que esta dependência poderá no futuro ficar sujeita aos acertos políticos locais e partidários. Vidor, Rezende, Pacheco e Caldas (2011) justificam este dispositivo da Lei, aclarando que ao remeter a decisão de vinculação dos *campi* para a alçada do MEC, o legislador procurou não engessar a composição dos Institutos, pois se fosse necessário qualquer alteração nessa composição, isso só seria possível mediante uma alteração da lei e por meio de decisão do Congresso Nacional. Segundo os autores:

A organização política dos espaços e as transformações demográficas são fenômenos históricos dotados de dinamismo próprio, sendo importante manter certa flexibilidade na composição dos Institutos. Uma localidade que hoje se vincula economicamente a uma região, no futuro poderá vincular-se a outra. Da mesma forma, só o pleno funcionamento dos institutos permitirá observar se a distribuição dos *campi* com suas respectivas reitorias é a mais adequada, havendo espaço para adaptações estabelecidas em comum acordo entre os próprios institutos, desde que canceladas pelo Ministério (VIDOR, REZENDE, PACHECO E CALDAS, 2011, p.80).

Entendemos a preocupação da equipe diretiva da SETEC, com a qual até podemos concordar, mas a posição posta pelos mesmos reforça nossas convicções de que os *campi* poderão ficar submissos aos ventos políticos e aos interesses escusos da classe dirigente na região onde estão inseridos e do próprio Ministério.

QUADRO 14-DA CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E A FORMA DE DEFINIÇÃO DE VINCULAÇÃO DOS CAMPI

DA CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E A FORMA DE DEFINIÇÃO DE VINCULAÇÃO DOS CAMPI		
A Lei	DECRETO Nº 5.224 DE 1º DE OUTUBRO DE 2004. <small>Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências</small>	LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. <small>Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.</small>
Do Escopo do Artigo	Não há nenhuma correlação com o Decreto de criação dos CEFETs	<p>Art. 5º Ficam criados os seguintes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:</p> <p>[...]</p> <p>§ 1º As localidades onde serão constituídas as reitorias dos Institutos Federais constam do Anexo I desta Lei.</p> <p>§ 2º A unidade de ensino que compõe a estrutura organizacional de instituição transformada ou integrada em Instituto Federal passa de forma automática, independentemente de qualquer formalidade, à condição de <i>Campus</i> da nova instituição.</p> <p>§ 3º A relação de Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais que passam a integrar os Institutos Federais consta do Anexo II desta Lei.</p> <p>§ 4º As Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais não mencionadas na composição dos Institutos Federais, conforme relação constante do Anexo III desta Lei, poderão, mediante aprovação do Conselho Superior de sua respectiva universidade federal, propor ao Ministério da Educação a adesão ao Instituto Federal que esteja constituído na mesma base territorial.</p> <p>§ 5º A relação dos <i>campi</i> que integrarão cada um dos Institutos Federais criados nos termos desta Lei será estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação.</p>

Interessante também observar o contraditório na posição de Vidor, Resende, Pacheco e Caldas (2011). Da mesma maneira que os autores se referem a que o legislador procurou, com esta decisão, não engessar a composição dos Institutos, questiona-se das razões de não ter tomado atitude semelhante quando definiu os índices percentuais de matrículas que os Institutos devem oferecer a cada ano e que ficaram engessados na Lei, sem que fosse feita qualquer pesquisa, local ou regional, que definisse que este é o melhor e mais adequado percentual de oferta de vagas.

O mesmo questionamento surge quando da constituição dos IFET. Primeiro o Executivo publica o Decreto 6.095/2007, quando estabelece diretrizes para o

processo de integração dos IFET, para posteriormente publicar a Lei que deve ser aprovada no Congresso, numa total inversão de procedimentos. Se houvessem publicado primeiramente a lei e posteriormente regulamentado por um decreto, estas questões pontuais (índice de oferta de matrículas, vinculação dos *campi*), seriam facilmente justificadas e rapidamente resolvidas, se assim fosse necessário.

2.8 LICENCIATURAS E PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: NOVA MISSÃO PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA?

Historicamente, as vinte e três Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em 1909, pelo então Presidente Nilo Peçanha, que originaram os Centros Federais de Educação Tecnológica no ano de 1978 e que serviram de “pedra angular” para a criação dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no ano de 2008, sempre tiveram no cerne da sua ação pedagógica o comprometimento na concepção dos seus docentes.

Peterossi (1994), analisando o histórico caminho percorrido pelas Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em 1909, na formação dos seus professores para o ensino técnico questiona esta trajetória. Segundo a autora, mais do que uma história de formação de professores, encontra-se uma trajetória de não formação, visto que, de fato nunca houve no início da sua criação, uma proposta consistente em relação a esses professores (PETEROSSI, 1992, p.69). Peterossi acresce que nos primórdios de sua criação, estas escolas tiveram dois tipos de professores: os normalistas, a exemplo das escolas não profissionais, e os professores captados diretamente nas fábricas e oficinas, desprovidos de uma boa base teórica, sem conhecimentos técnicos apropriados e constituição pedagógica. Este despreparo, “sem uniformidade de normas de programação e conduta metodológica”, acarreta, por parte desses profissionais, um método de ensino por imitação. Para Peterossi, “se a preocupação com a formação docente inexiste, nem por isso não havia preocupação com o seu desempenho” (*ibidem*, 1992, p.69). Este fato origina, em 1917, a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro, à época Distrito Federal, para formar os professores necessários às escolas de aprendizes e artífices.

Machado (2008, p.11) aclara que essa escola chegou a ter 5.301 alunos matriculados, habilitando 381 professores, sendo que desses 309 eram mulheres que atuavam em atividades de trabalhos manuais em escolas primárias do município, e em menor número, mestres, contramestre e professores para as escolas profissionais.

Outras iniciativas surgiram no desenrolar dos anos seguintes. Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial através do Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1947, remetia no art. 4º, § único, que “cabe ainda ao ensino industrial formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino, e administradores de serviços a esse ensino relativos” (*sic*).

A seção IV da mesma lei, que trata dos cursos extraordinários, explicita que os mesmos serão realizados em três modalidades: cursos de continuação, aperfeiçoamento e de especialização. Dessa forma, o art. 12, § 2º remete a que os cursos de aperfeiçoamento e especialização sejam destinados a “trabalhadores diplomados ou habilitados em curso de formação profissional de ambos os ciclos, e bem assim a professores de disciplinas de cultura técnica ou pedagógica [...]”. Definindo ainda que estes cursos serão exclusivamente ministrados pelas escolas técnicas ou escolas industriais (art. 15, §4º).

A LDB de 1961, Lei 4.024, art. 59, estabelece que “a formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica”.

Porém, pela provável falta de professores para o ensino médio e educação técnica, a Lei 4.024/61, nos seus artigos 118 e 119 dispunha para os primeiros que, o exercício de magistério poderia ser realizado mediante exame de suficiência, e para os cursos técnicos, na falta de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, o exercício da docência poderia ser realizado por profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na área ou especialidade afim.

Em 1965, com a criação da Universidade do Trabalho de Minas Gerais⁹⁵ (UTRAMIG), surgiu o curso de formação de instrutores e professores de disciplinas

⁹⁵ A UTRAMIG a qual se refere Lucília Machado é uma fundação pública vinculada à Secretaria de Estado de Trabalho e Emprego – SETE, com sede e foro em Belo Horizonte, MG e foi instituída pelo Decreto Estadual nº 9.219, de 23/12/1965 com a denominação de *Fundação de Educação para o*

específicas do ensino técnico industrial (MACHADO, 2008, p.11). Já a Lei 5.540/68⁹⁶ definiu que a formação de todos os docentes do ensino de 2º grau, independente se de cursos técnicos ou de disciplinas de conhecimentos gerais, deveria se dar em nível superior. De acordo com o art. 30, § 1º e § 2º da lei:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

§ 1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á nas universidades, mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

§ 2º A formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996).

Com o Decreto-Lei 655/69, estabelecendo normas para a execução da Lei nº 5.540/68, o MEC organiza e coordena os cursos superiores de formação de professores para os ensinos técnico agrícola, comercial e industrial. De acordo com art. 1º do Decreto:

Art. 1º Ficam autorizados os órgãos técnicos do Ministério da Educação e Cultura, encarregados da administração e coordenação do ensino técnico agrícola, comercial e industrial, a organizar, em nível superior e para as respectivas áreas, os cursos de que trata o artigo 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e, bem assim, a mantê-los, diretamente ou em convênio com unidades de ensino técnico ou de ensino superior, oficiais ou reconhecidas, observadas as resoluções do Conselho Federal de Educação quanto à estruturação e extensão dos cursos.

Posteriormente, foram criados vários centros especializados de educação técnica, com o objetivo específico de formarem professores e administradores para o ensino técnico industrial. Cunha (2005c, p.127-128) aponta que os vários centros criados⁹⁷ foram por iniciativa da Diretoria do Ensino industrial, subordinada ao Ministério da Educação e Cultura, tendo como suporte a CEBAI – Comissão

Trabalho de Minas Gerais. No seu Decreto de criação não se encontra a referência de Universidade do Trabalho de Minas Gerais, conforme aponta Machado (2008, p.11).

⁹⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 28 mai. 2013.

⁹⁷ Entre os centros criados, o autor aponta o CENAFOR (1964), Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional de São Paulo, com denominação primeiramente de CETESP; o CETEAM (1968), Centro de Educação Técnica da Amazônia; CETENE (1967), Centro de Educação Técnica do Nordeste; CETEG (1968), Centro de Educação Técnica da Guanabara; CETEB (1968), Centro de Educação Técnica de Brasília; CET/ULTRAMIG (1966) Centro de Educação Técnica da Universidade do Trabalho de Minas Gerais; CETERGS (1962), Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul e CETEBA (1968), Centro de Educação Técnica da Bahia. Ao CENAFOR – coube supervisionar os planos de execução de cursos dos Centros de Educação Técnica (CUNHA, 2005c, p.128).

Brasileiro-Americana de Ensino industrial, através de convênios de colaboração com as escolas técnicas.

Peterossi (1992) observa que naquele período de tempo, a oferta de cursos de didática para professores e diretores das escolas técnicas, promovidos com o apoio do CBAI e desenvolvidos junto à própria escola, começa a ser uma prática usual. Apõe a autora que “os cursos de didática não eram obrigatórios, mas que conferiam aos seus concluintes preferência para o provimento, a remoção e mesmo promoção de cargos na rede oficial de ensino” (PETEROSS, 1992, p.73). No Estado de São Paulo, além do apoio do CBAI, as escolas técnicas paulistas tinham o apoio também do Instituto Pedagógico do Ensino industrial (IPEI), encarregado das diretrizes e supervisão dos cursos destinados ao ensino técnico.

Com a expedição da Portaria 432⁹⁸ pelo Ministério da Educação e Cultura, em 19 de julho de 1971, abalizada no Decreto Lei 655⁹⁹ de 27 de junho de 1969 que estabelece normas transitórias para a lei 5.540¹⁰⁰ de 28 de novembro de 1968, são aprovadas as normas para a organização curricular dos cursos superiores para a “formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias” (Portaria 432, art. 1º), dividindo-a em dois “esquemas”: Esquema I e Esquema II.

Para Peterossi (1992, p.81), esta portaria trouxe um considerável avanço na formação dos docentes para o ensino técnico, pois “incorpora com pequenas alterações o plano de formação de professores apresentado ao MEC pelo Diretor do Ensino Técnico industrial em 1969, regulamentado pela portaria 339/70”. Na análise da autora:

Pela primeira vez, os professores que atuam nesse ramo de ensino recebem um tratamento unificado, superando-se as diferenciações profissionais por setores econômicos e política interna de cada uma das antigas diretorias do ensino técnico; fala-se agora em “formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primária, secundária e terciária” (PETEROSS, 1992, p.81).

O Curso Esquema I era destinado aos portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação

⁹⁸Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm>. Acesso em: 28 mai. 2013.

⁹⁹Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-655-27-junho-1969-374395-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 mai. 2013.

¹⁰⁰A Lei 5.540/1968 fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

pedagógica, com duração de 600 (seiscentas) horas (art. 1º, alínea a). Já o Curso Esquema II foi proposto “para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas, com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (um mil duzentos e oitenta) ou 1.480 (um mil quatrocentos e oitenta) horas” (art. 1º Alínea b). Este curso deveria oferecer, além das disciplinas previstas no Esquema I, disciplinas específicas relativas à área de habilitação.

Com a criação dos três primeiros CEFET, fica definido que essas instituições deverão ofertar ensino, em grau superior, de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos, além de cursos de graduação e pós-graduação (Lei 6.545/78, art. 2º). Pereira justifica que esta ação na formação de professores pelos então CEFET é decorrente da “carência de professores formados em faculdades de educação que estivessem habilitados para essas disciplinas, o que possibilitou o ingresso de técnicos e bacharéis para assumirem essas disciplinas” (PEREIRA, 2004, p.8).

Posteriormente, este artigo foi revogado pela Lei 8.711/1993 cujo objetivo passou a ser redigido como ministrar cursos “de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico”.

Pode-se constatar que os CEFET continuaram seus programas de licenciaturas focados principalmente para a formação dos seus quadros de professores. A lei, entretanto, mantém seus objetivos históricos, quando determina que estas instituições continuem a ofertar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais. A situação se mantém quando da criação do CEFET Maranhão, no ano de 1989, através da Lei 7.863 de 31 de outubro, proveniente da transformação da Escola Técnica Federal do Maranhão.

Mediante a Lei 8.711 de 28 de setembro de 1993, que integra a Escola Técnica Federal da Bahia e o Centro de Educação Tecnológica da Bahia, CENTEC transformando-os em CEFET, a instituição CEFET mantém sua autorização para ministrar em grau superior os cursos de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico. O art. 3º da Lei 8.711/93 altera a redação do art. 2º da Lei 6.545/78, porém mantendo a oferta dos cursos de licenciatura para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico.

Art. 3º O art. 2º da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 2º Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos:

I - ministrar em grau superior:

[...]

b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico [...];

Quando da transformação das demais escolas em CEFET, no conjunto das reformas da educação profissional ocorridas nos anos 90, provocadas pela lei 8.948/94¹⁰¹, que institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e o Decreto 5.224, de 1º de outubro de 2004, que dispõe sobre a organização dessas novas instituições, a formação de docentes para esta modalidade de ensino fica preservada. A nova redação estabelece, portanto, que os CEFET ministrarão cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica nas áreas científica e tecnológica (art. 4, Inciso VII).

No ano de 2005, o CEFET Paraná, ao se transformar na primeira Universidade Tecnológica Federal do país, mantém, por força da Lei 11.184, de 7 de outubro, entre seus objetivos, a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas nos vários níveis e modalidades de ensino, de acordo com as demandas de âmbito local e regional.

Traçado este breve histórico dos CEFET e das instituições que os antecederam, podemos perceber que os cursos de licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica nos levam ao ano de 1978, quando da criação dos primeiros CEFET. Desde então, essas instituições formaram seus profissionais com competência, sem, no entanto, perderem suas características e sem se desviarem do seu histórico papel na formação de profissionais de nível técnico e tecnológico. Adentraram nos cursos de especialização e aperfeiçoamento e desenvolveram pesquisa aplicada com confiabilidade. Atuaram na graduação e na pós-graduação com eficiência e envergadura. Construíram uma excelente infraestrutura de laboratórios e ambientes de aprendizagem, investiram adequadamente em seus recursos humanos, professores e técnico administrativos,

¹⁰¹ Esta Lei foi regulamentada pelo Decreto 2.406/1997, que mantém, entre os objetivos dos CEFETs (art. 4º, inciso VI), "ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica, para as disciplinas de educação científica e tecnológica".

tornando-se assim instituições aptas a enfrentar os novos tempos. Ciavatta (2010) traduz bem nossa concepção:

A rede conta com equipamentos sofisticados de tecnologia para o ensino e a pesquisa, e há evidência de que houve um esforço nesse sentido pelo número crescente de professores que fizeram mestrado e doutorado e trabalham na implementação da graduação e da pós-graduação em suas instituições de origem [...]. Suas instalações são próprias às boas instituições educacionais (laboratórios, bibliotecas, estúdios, quadras de esportes, etc.), prevalência da educação profissional, técnica e tecnológica, convênios com as indústrias de modo a incorporar cursos e iniciativas mais avançadas em termos das novas tecnologias (CIAVATTA, 2010, p.165).

Apesar da comprovada capacidade histórica destas instituições, deve ser enfatizado que há um novo desafio atribuído a elas, possível de gerar futuros conflitos, originar falsas expectativas por parte da sociedade e riscos que possam comprometer a qualidade de ensino oferecida aos seus alunos. Não podemos deixar de pontuar que o universo discente a ser atendido pelos *campi*, centenários ou recém-criados, é expressivamente diversificado, com uma gama imensa de faixas etárias, níveis e modalidades de ensino, além do que, para os *campi* mais antigos, seus objetivos eram totalmente voltados para os cursos de tecnologia de nível médio e superior, além de formarem seus professores para disciplinas específicas da educação profissional e profissionais diretamente para os seguimentos industriais, agropecuários e de serviços. Souza e Beraldo, igualmente manifestam esta preocupação. Para os autores

A oferta de cursos de licenciatura é uma tarefa recente e desafiadora para o quadro de docente de tais instituições [*campi* dos IFs], visto que requer domínio teórico e metodológico do campo da educação. O desafio está ainda na capacidade de articular projetos educacionais de ensino médio e ensino superior, ofertando diversos cursos (técnicos para alunos em idade regular, técnicos para jovens e adultos, tecnológicos, engenharias, licenciaturas, especializações lato sensu e stricto sensu). Esse largo espectro de atuação dos IFs compromete a identidade construída na história dessas instituições e pode repercutir na qualidade do ensino (SOUZA, BERALDO, 2009, p.10175).

Souza e Beraldo (2009, p.10169), apontam quanto à necessidade de estudos e discussões sobre as “reais necessidades que os IFs têm de realizar tal tarefa para não incorrer em práticas que comprometam a qualidade do ensino por eles [*campi* dos IFs] promovido”.

Peterossi (1992, p.170) alerta que a “atividade educacional não se improvisa e muito menos se improvisam seus docentes, sob pena de ver comprometidos de maneira irreversível os resultados esperados a médio e em longo prazo, sem que se

possa corrigir os descaminhos, uma vez que a ação educacional não comporta retornos”.

Isso posto, exporemos algumas constatações decorrentes da nova institucionalidade e obrigatoriedade dos novos *campi*, quanto a oferta dos cursos de licenciaturas, ao que segue.

As instituições de educação profissional sempre tiveram nos cursos especiais de formação pedagógica a origem dos seus profissionais. Não seria diferente agora, porém, com outro viés. Na consagração destas em institutos surge uma nova orientação legal que são as licenciaturas para a educação básica nas áreas de ciências – Física, Química, Biologia e Matemática. Segundo a Lei 11.892, Seção III, art. 7º que trata dos objetivos dos Institutos Federais.

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: [...]

VI - ministrar em nível de educação superior: [...]

b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (Lei 11.892/2008).

Aos Institutos e seus *campi* é atribuída uma nova incumbência, quando a legislação os remete para a formação de professores para a educação básica, entendida aqui como os cursos de licenciatura, nas áreas de ciência e matemática, além de continuarem com os programas especiais de formação pedagógica para seus docentes.

Da mesma maneira causa estranhamento que a legislação dos Institutos defina no seu art. 8º que o quantitativo de vagas a serem ofertadas pelos seus *campi* para os cursos de licenciaturas, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo, nas áreas de ciências e matemática e programas especiais de formação pedagógica, fique limitado ao mínimo de 20%.

É missão dessas instituições oferecerem programas de formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e, ainda, nesse quantitativo de vagas, em detrimento da oferta de vagas para o ensino médio/técnico e cursos superiores de tecnologia? As universidades públicas e privadas não estão conseguindo atender à demanda ou não teriam a competência para tal? Que autonomia didático-pedagógica é esta, onde uma lei determina o quantitativo de vagas a ser oferecido? Foi feita alguma pesquisa onde se apontassem que essas são demandas dos arranjos produtivos locais?

Mozart Neves Ramos ¹⁰² (2011), ao discorrer sobre a formação de professores no Brasil, entende ser este o maior desafio da educação brasileira. A valorização do magistério com um salário atraente e um plano de carreira que valorize a profissão, a necessidade de incentivar os mais jovens para a carreira do magistério, além da obrigação de que este tema entre na agenda de prioridades das nossas universidades, o que atualmente não ocorre. Na concepção do autor.

Infelizmente, o distanciamento da universidade da educação básica produziu uma falta de vocação da universidade para formar professores para a sala de aula, bem retratado no estudo da pesquisadora Bernadete Gatti. Além disso, o tempo da maioria dos professores de nossas universidades está comprometido com as atividades de ensino e pesquisa, sem falar naquele dedicado à burocracia (RAMOS, 2011, p.43).

Frigotto (2005, p.1097) e Ciavatta (2010, p.168) alertam acerca do grande problema que poderá sobrevir da transformação dessas instituições, visto focalizarem sua ação pedagógica e vagas para outros cursos em prejuízo, principalmente do ensino médio e técnico. Qual poderá ser o futuro do ensino médio técnico nessas instituições que mostram, segundo Ciavatta (2010, p.163), “vocação para realizar o ensino superior”? Acrescentamos, ainda, o perigo da reserva de vagas, principalmente aos cursos de licenciaturas nas áreas de ciência e matemática e neste percentual, sem levar em consideração que essa ação é pertinente às Universidades e principalmente às Faculdades de Educação, e muito mais em regiões onde a demanda de candidatos a estes cursos fica abaixo da oferta.

Ciavatta (2010, p.171) também questiona se os CEFET e demais instituições que optaram em se aglutinar em torno dos Institutos vão manter os atuais cursos de ensino médio técnico, que são, segundo a autora, os melhores cursos de educação pública oferecidos no país. Ciavatta acautela as instituições recém-transformadas que:

Devem prestar contas se, em seus projetos, consideram que o país ainda não deu sua cota de contribuição educativa aos trabalhadores que, em condições adversas, produzem a riqueza nacional [...]. O ensino médio obrigatório, gratuito é a grande dívida nacional para com os jovens que ainda são objeto de políticas compensatórias, bem intencionadas, mas insuficientes para elevar todo o nível da população (CIAVATTA, 2010, p.171).

¹⁰² Mozart Ramos é professor da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Conselho Nacional de Educação. Foi presidente do Fórum dos Pró-Reitores das Universidades Brasileiras, da ANDIFES, do Conselho Nacional de Secretários da Educação – CONSED, do Movimento Todos pela Educação, além de ter exercido a função de Reitor da UFPE e ter sido Secretário de Educação do Estado de Pernambuco.

O percentual de 20% das vagas para os cursos de licenciaturas é um número expressivo, se considerarmos que essas instituições, como é o caso do *Campus Pelotas*, tem em torno de quatro (4) mil matrículas¹⁰³ em seus cursos regulares. Isso significaria que a Instituição deveria ter no mínimo 800 vagas para os cursos de licenciaturas.

O *Campus Pelotas*, a exemplo dos demais *campi* que compõem o IF Sul Rio-Grandense, até o ano de 2011, ainda não conseguiu atender ao que determina a legislação, na oferta de cursos de licenciaturas nas áreas de ciência e matemática.

Examinando-se os processos seletivos (vestibulares) dos últimos três anos das demais instituições de ensino superior da região de Pelotas para as licenciaturas nas áreas de ciência e matemática, constata-se uma baixa procura, em média 1 (um) candidato por vaga. Na universidade privada, em seu vestibular de 2010/2011 a procura foi tão baixa que alguns cursos de licenciatura foram cancelados. Sabemos que uma universidade privada poderá tomar esta atitude, mas em uma instituição pública federal, se houver menos candidatos do que a oferta de vagas, a licenciatura deverá ser ofertada de mesmo modo.

Analisando-se os Relatórios de Gestão do IF Sul, anos 2010 e 2011¹⁰⁴, principalmente quanto ao número de matrículas do *Campus Pelotas*, vamos constatar que nenhum dos índices legais, quanto à oferta de matrículas, é contemplado pela instituição.

É possível de constatação que nestes dois anos de análise, o *Campus Pelotas* do IFSul, não ofereceu matrícula para os Cursos de Licenciaturas, ofertando apenas para o Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes, como sempre o vinha fazendo, em um percentual inferior a 1%, muito aquém ao mínimo de 20% estabelecido pela legislação. Por outro lado, a matrícula dos Cursos Técnicos supera os 50% estabelecido pela Lei situando-se em uma média de 76%, durante os quatro semestres examinados dos anos de 2010 e 2011.

¹⁰³Segundo o Relatório de Gestão, 2010, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, o *Campus Pelotas* possui 3.907 alunos matriculados em seus diversos níveis de ensino e cursos. Deste total, 32 alunos são do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, número este que representa algo em torno de 0,81% do total de alunos matriculados.

¹⁰⁴No Relatório de Gestão do IF Sul, referente ao ano de 2012, acessado em 19 de maio de 2013, disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=4> não consta a distribuição de matrículas daquele ano, a exemplo dos Relatórios de Gestão dos anos anteriores.

QUADRO 15 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS/PERCENTUAL PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA E PROGRAMA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA –CAMPUS PELOTAS ANOS 2010 E 2011

EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS/PERCENTUAL PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA E PROGRAMA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA –NO CAMPUS PELOTAS ANOS 2010 e 2011					
Ano /Semestre Nível de Ensino		2010		2011	
		1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM
Prog. Especial de Formação Pedagógica para Docentes	nº Absol.	32		33	33
	Percentual	0,8%		0,69%	0,68%
Licenciaturas		0	0	0	0
Matrículas no Ensino Médio	nº Absol.	48	0	7	6
	Percentual	1,4%		0,14%	
Matrículas nos Cursos Técnicos	nº Absol.	2.678	3.206	3.502	3502
	Percentual	78%	82.05%	73,34%	72,94%
Matrículas na Graduação	nº Absol.	547	669	750	797
	Percentual	16%	17,12%	15,70%	16,6%
Matrículas Graduação a Distância	nº Absol.	88	0	434	415
	Percentual	2,57%		9,08%	8,64%
Matrícula na Pós Graduação	nº Absol.	56	0	49	48
	Percentual	1,6%		1,02%	0,99%
Total Alunos Matriculados		3.417	3.907	4.775	4.801

Fonte: Relatório de Gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Sul-rio-grandense, disponível em: <http://www.IFSul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=4>. Acesso em: 19 mai. 2013.

Outra questão constatada se deu quando da criação dos IFs. Qual seria o real significado e as implicações para essa drástica mudança para a rede dos CEFET, escolas públicas que sabidamente deram certo?

Inicialmente procuramos entender a denominação do termo Instituto. Encontramos na LDB, nº 9.394/96, Capítulo V, Da Educação Especial, Título VI - Dos Profissionais da Educação – a seguinte descrição:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (LDB 9.394/96).

Observa-se que a nomenclatura de “institutos” na legislação educacional hoje em vigor no país, leva-nos somente para a formação de docentes. Não se constata que os institutos atuem na formação de técnicos de nível médio ou na

formação de cursos de tecnologia de nível superior, fato que vem ao encontro da nossa percepção de que essas instituições estão tendo uma drástica mudança na sua identidade, pois, por força de lei, oferecerão somente 50% de suas vagas para os cursos de nível técnico.

De acordo com Kuenzer (1998), durante a discussão para a aprovação da atual LDB, Darci Ribeiro apresenta proposta delimitando os Institutos superiores como um novo espaço para a formação dos professores, como “alternativa síntese das escolas normais e cursos de pedagogia e licenciaturas”. A formação nos institutos seria aligeirada e de baixo custo. Acresce ainda a autora que,

[...] esta proposta vai na contramão da história, [...]. Ao retirar a formação de docentes da universidade, contrariamente ao que acontece nos países em que a democratização da educação realmente ocorreu, toma-se uma concepção elitista de ensino superior, voltado para a formação de cientistas e pesquisadores. Isso para o legislador (e para o Estado que abraça as políticas do Banco Mundial) não é o caso dos educadores, cuja formação nesta concepção dispensa o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação (KUENZER, 1998).

O tema em discussão é polêmico e complexo. Sabemos que o país carece de professores. Os dados do INEP constantes no relatório “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas Estruturais e Emergenciais” publicado em 2007 apontam para um déficit de 235 mil professores para o Ensino Médio nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia, podendo, segundo os autores, haver um apagão dos docentes para esta modalidade de ensino nos próximos anos (RUIZ, RAMOS, HINGEL, 2007, p.11). O relatório também comprova a progressiva diminuição de ingresso de jovens na carreira do magistério provocado pelos baixos salários, condições inadequadas de ensino, violência nas escolas e ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente, e a superlotação das salas de aula, além da categoria docente ser contemplada “por altos índices de afastamento por problemas de saúde e de faltas ao trabalho por problemas de exaustão” (RUIZ, RAMOS, HINGEL, 2007, p.13-17).

Segundos os dados do relatório, o Brasil é o antepenúltimo país de uma listagem de 38 países pesquisados, a efetuar o menor salário médio de um professor em início de carreira.

Mais uma vez, o Brasil é um dos países que menos paga aos seus professores. É o que demonstrou um estudo da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), apresentado em Paris, durante as comemorações do Dia Internacional do Professor, realizadas em 38 países,

entre eles, o Brasil. O levantamento revelou que um número cada vez menor de jovens está disposto a seguir a carreira do magistério. E os baixos salários praticados constituem uma das principais causas apontadas para isto, senão a mais importante. A pesquisa mostra que, no Brasil, o salário médio de um professor em início de carreira é dos menores: precisamente, é o antepenúltimo da lista dos mais baixos entre os 38 países pesquisados (RUIZ, RAMOS, HINGEL, 2007, p.9).

Para solucionar o apagão dos professores, os autores do relatório propõem sete (7) soluções estruturais: (I) Formação de professores por licenciaturas polivalentes; (II) Estruturação de currículos envolvendo a formação pedagógica; (III) Instituição de programas de incentivo às licenciaturas; (IV) Criação de bolsas de incentivo à docência; (V) Critério de qualidade na formação de professores por educação à distância; (VI) Integração da Educação Básica e o Ensino Superior; (VII) Incentivo ao professor universitário que se dedica à Educação Básica e sete (7) soluções emergenciais: I. Contratação de profissionais liberais como docentes; II. Aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes; III. Bolsas de Estudos para alunos carentes em escolas da rede privada; IV. Incentivo ao retardamento das aposentadorias de professores; V. Incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente; VI. Contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas e VII. Uso complementar das teleaulas.

Leme (2012), também aponta, com muito pessimismo, que este apagão deverá se estender pelos próximos dez (10) anos. Segundo a autora,

Estudos apontam o baixo interesse pela carreira do magistério na educação básica [...]. Esse fato, somado a projeções que indicam que o número de licenciados no Brasil não contemplará a demanda por professores nos próximos dez anos, notadamente nos anos finais dos ensinos fundamental e médio [...] motivou o desenvolvimento da presente pesquisa (LEME, 2012, p.9).

Os estudos de Leme (2012, p.9) distinguem também outros aspectos que levam a baixa procura ou evasão dos cursos de licenciatura e o pouco interesse pela carreira do magistério, muitos deles contemplados também no relatório do MEC/INEP. Segundo a pesquisa de Leme, realizado na Universidade de São Paulo, há um baixo desempenho no processo seletivo do vestibular, realizado pela FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular – pelos interessados aos cursos de licenciatura, se comparado aos demais cursos superiores oferecidos pela USP, o que para autora, “parecia ser uma das poucas alternativas possíveis para ingresso nessa universidade”, por parte dos pesquisados. Este universo é constituído por alunos com menor poder aquisitivo, praticamente metade dos ingressantes são

oriundos ou cursaram a escola pública no ensino fundamental, e que não apontaram “a opção de ser professor” como o principal ensejo para a escolha do curso de licenciatura. Conforme a autora:

De fato, ser professor não foi apontado como a principal razão para escolha do curso por boa parte dos respondentes. Porcentagem importante de alunos manifestou não querer ser professor na educação básica ou ter dúvidas quanto a ser (52% na Física e 48% na Matemática), enquanto os licenciados em Física e Matemática indicaram grande interesse em ingressar na pós-graduação (LEME, 2012, p.9).

E os aspectos que mais influenciaram para a não escolha da carreira, segundo a pesquisa feita por Leme (2012, p.9) estão “ligadas à imagem atual da profissão docente e da escola (condições ruins das escolas e o desprestígio social, incluindo a baixa remuneração)”. De acordo ainda com Leme (2012, p.134) “das razões mais apontadas para a escolha do curso pelos ingressantes das licenciaturas em Física e Matemática, foi o interesse em ingressar na pós-graduação”. Dessa maneira, Leme conclui que:

Ainda assim, as duas razões mais assinaladas para não querer ser professor (desejo de seguir a carreira acadêmica e interesse em outras áreas profissionais) reforçam que o curso, para parte dos alunos das licenciaturas em Física e Matemática, pode estar servindo como via de acesso à pós-graduação e não à formação de professores da educação básica (LEME, 2012, p. 145).

Outro estudo que coaduna com as investigações de Ruiz, Ramos, Hingel e Leme é a pesquisa de Kussuda (2012) feita na Universidade Estadual Paulista, “Julio de Mesquita Filho” - UNESP. Segundo o pesquisador, a falta de professores não está somente no reduzido número de egressos oriundos dos cursos de licenciatura, mas também no grande êxodo dos licenciados para outras áreas de atuação, insatisfação com a carreira, questão salarial entre outros aspectos. Na concepção do autor:

Em função basicamente da insatisfação com os salários desse nível de ensino, das condições de trabalho na educação básica e, conseqüentemente, da opção por outras profissões que demandam conhecimentos adquiridos no curso de graduação, como o magistério de nível superior, empresas estatais e particulares cujos rendimentos e condições de trabalho são muito superiores aos salários oferecidos pelo magistério na Educação Básica (KUSSUDA, 2012, p.130).

Kussuda (2012, p.129) também constata que boa parcela dos egressos dos cursos de licenciaturas, mesmo atuando em outras áreas bastante diversificadas como Direito, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção, Logística, Pedagogia e Tecnologia em Sistemas Biomédicos reconhecem que o curso de licenciatura

favoreceu seu ingresso na pós-graduação em áreas não educacionais. Fato este também constatado por Leme.

Em recente pesquisa encomendada pelo Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo - APEOESP, realizada através do Instituto Data Popular¹⁰⁵, denominada “Violência nas Escolas: O Olhar dos Professores” é possível de constatação algumas das causas apontadas pelas pesquisas anteriores. De acordo com esta investigação, 44% dos professores paulistas já sofreram algum tipo de agressão nas escolas da rede estadual, enquanto para os alunos este índice chega a casa dos 83%. A violência apontada nos estudos passa por casos de agressão física, vandalismo, *bullying*, agressão verbal, furto, discriminação, entre outros itens, e ela é mais acentuada no ensino médio, chegando a índices de 65% para o sexo masculino e 45% para o sexo feminino. Dos professores entrevistados, 57% consideram violentas as escolas públicas onde lecionam.

Em 28 de junho do corrente ano, foi publicada uma notícia jornalística, com o título “Vestibular: Licenciaturas estão entre os cursos menos procurados”¹⁰⁶. A referida reportagem, que corrobora com os estudos apontados anteriormente, distingue que a baixa procura pelos cursos de licenciaturas é decorrente das precárias condições de trabalho na carreira do magistério e dos baixos salários, já que em dez estados brasileiros o piso nacional referente a 40 horas semanais além de ser irrisório (R\$ 1.567,00), não é respeitado. O texto aponta que esta situação se repete tanto nas universidades públicas federais (UFRGS, UFSC, UFSC), estaduais (UNICAMP, USP) como também em universidades privadas (PUC-RS, PUC-SP, PUC-Rio). Da reportagem extraímos que os cursos de licenciaturas e pedagogia na UFRGS, correspondem somente a 4,05% do total dos candidatos ao vestibular para aquela universidade, e na soma, estes cursos representam 23,43% do número de inscritos em relação ao curso de medicina, o mais procurado na UFRGS. Na UNICAMP, este índice praticamente se repete, representando 4,23% da procura de cursos no vestibular de 2013; na UFSC, este índice passa para 11% dos inscritos.

Posteriormente, em 05 de outubro de 2013 e no mesmo site, há uma nova reportagem denominada “Dia Mundial do Professor: busca por licenciaturas cresce

¹⁰⁵ Disponível em: <<http://www.apees.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/apees-apresenta-dados-de-nova-pesquisa-sobre-violencia-nas-escolas/>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

¹⁰⁶ Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/vestibular/vestibular-licenciaturas-estao-entre-os-cursos-menos-procurados,49340428ea58f310VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html>> Acesso em: 30 jun. 2013.

menos de 1%”¹⁰⁷. Segundo o registro, a procura pelos cursos de licenciaturas entre os anos de 2011 e 2012 foi de 0,8%, índice este que vai se refletir na educação básica da rede pública que já apresenta um déficit de 170 mil professores.

Também é relevante que observemos os Projetos de Lei 732/2011¹⁰⁸ e 3.189/2012¹⁰⁹, em tramitação na Câmara Federal. O PL 732/2011 dispõe sobre o Programa Nacional de Prevenção à Violência contra Educadores (PNAVE) e dá outras providências. Segundo o Deputado Audifax Charles Pimentel Barcelos, PSB-Espírito Santo e autor do Projeto de Lei, “a violência nas escolas se delineia como uma problemática que galvaniza a atenção da sociedade, [...]. Cada vez mais repercute a ideia de que as escolas estão se tornando territórios de agressões e conflitos”. Na mesma linha de pensamento, o PL 3.189/2012, de autoria do Deputado Junji Abe, PSD - São Paulo, objetiva “coibir de forma adequada a violência praticada contra professores, servidores de escolas e colegas”. Segundo Junji Abe, “esse tipo de delito tem aumentado a cada dia e os professores encontram-se com medo de exercer o seu mister”. Da exposição de motivos do Deputado Junji Abe transcrevemos ainda:

Temos observado, na mídia, a prática de lesões corporais, ameaças e até mesmo de homicídio perpetrados contra professores de diversos níveis de ensino. Essa situação chegou a um limite intolerável, diante do que compete às autoridades tomarem providências eficazes e urgentes para salvaguardar a integridade física e a vida dos professores no Brasil. O problema, todavia, não fica restrito aos professores, estendendo-se também aos demais servidores e aos colegas de escola. O bullying tem provocado danos irreparáveis em jovens em idade escolar. Trata-se de violência física ou psicológica praticada de forma repetitiva e discriminatória contra colegas de escola, consistindo em humilhações, agressões físicas, xingamentos, ofensa moral, chantagem e extorsão, entre outras condutas (ABE, 2012).

O PL 3.189/2012 foi apensado ao PL 732/2011 e segue normalmente sua tramitação. Em 30 de agosto de 2013, encontrava-se na Comissão de Educação da Câmara Federal.

Os Projetos de Lei objetivam coibir a violência contra os professores, como se já não houvesse no Brasil uma ampla legislação, incluindo-se a Constituição

¹⁰⁷ Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/dia-mundial-do-professor-busca-por-licenciaturas-cresce-menos-de-1,035f3e426f481410VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>> Acesso em: 30 out. 2013.

¹⁰⁸ Disponível: em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=849469&filename=PL+732/2011> Acesso em: 20 nov. 2013.

¹⁰⁹ Disponível: em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=964042&filename=PL+3189/2012> Acesso em: 20 nov. 2013.

Federal e o Código Penal, que teoricamente deveria proteger todo o cidadão e cidadã, trabalhadores brasileiros, contra qualquer tipo de violência. Embora o mérito dos Projetos, é inconcebível que se tenha que ter uma lei no Brasil para a proteção daqueles que se dedicam a carreira de professor. Acreditamos que, se aprovados, será a única profissão no Brasil que terá uma lei específica para proteger àqueles que aderem a ela. Os Projetos de Lei somente reforçam nossas convicções de que também a violência é uma das grandes causas pela baixa procura dos cursos de licenciaturas.

Por que trazemos estes dados? Entendemos como relevante estas informações, pois é inconcebível que determinem por força de lei, que uma centenária rede federal de educação tecnológica, tradicionalmente atuante na formação profissional para as áreas industrial, agrícola e de serviços, ofereça 20% de suas vagas para cursos de licenciaturas em detrimento de outras carências educacionais existentes na região e também no país. Se existe de fato um “apagão de professores”, as causas serão por falta de oferta de cursos por parte das instituições brasileiras, ou por falta de estímulo de uma carreira decente e digna para os profissionais que querem seguir a carreira docente? É algo preocupante. Também não podemos deixar de reconhecer que será uma duplicidade de esforços, já que as Universidades e as Faculdades de Educação o fazem com jurisdição e têm atendido a demanda existente, pelo menos no caso da região sul, onde a oferta de vagas ainda supera a demanda.

Percebe-se em todas as pesquisas aqui apresentadas, que o grande problema da falta de professores, não é apenas decorrente da falta de vagas nos cursos de licenciaturas, mas sim dos baixos salários, violência escolar, êxodo dos professores para outras áreas de atuação etc. O Próprio MEC/INEP tem esta constatação, cujos relatores sugerem e apontam inclusive algumas soluções.

A permanecer esta discrepância, poderá ocorrer mais uma vez o que já sucedeu em passado recente quando então pesquisas do IPEA (1993), Cunha (1977), Kuenzer (1999), Kirschner (1993), Pessoa (2005) Castro (1997) entre outros, apontavam para o alto custo dos alunos das então Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e CEFET, cujos egressos tinham alto reconhecimento pela sua formação acadêmica e profissional, porém não seguiam para o mercado de trabalho, mas sim para a universidade a procura de outras profissões. Esta poderá ser a

opção dos futuros egressos dos cursos de licenciaturas oferecidos pelos IFs, a exemplo do que já vem ocorrendo conforme estudos de Leme e Kusssuda (2012).

Marize Ramos (2006, p. 287), traduz nossa preocupação ao explicar que a temática referente aos objetivos e finalidades das Escolas Técnicas e CEFET sempre volta à pauta, tanto para os segmentos conservadores, como para os progressistas da sociedade brasileira. Segundo a autora, para os progressistas, “questionava-se a concentração de recursos públicos em instituições que serviam predominantemente ao capital, com atendimento restrito e seletivo da população”. Para os conservadores, a crítica “centrava-se em seu alto custo e no distanciamento do mercado de trabalho, demonstrado pelo elevado número de alunos que se dirigem ao Ensino Superior”.

O próprio Secretário da Secretaria de Educação Tecnológica - SETEC - do Ministério da Educação - MEC - Dr. Eliezer Pacheco, em entrevista ao Repórter Sandro Santos, no ano de 2006 também comenta a questão da elitização das então ainda Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica¹¹⁰.

O secretário explica que a "elitização" sofrida pelos centros federais de educação tecnológica (CEFET) desviou o seu foco de atendimento. "Por ser um ensino de excelente qualidade, o estudante da classe média começou a utilizá-lo para se preparar para o vestibular", acredita. Para Pacheco, o objetivo dos CEFET é formar mão de obra qualificada, de nível médio ou tecnológico. Assim, o aluno de origem humilde fica em desvantagem ao disputar uma vaga com alunos com melhor escolaridade. "Trabalhamos com o ensino médio integrado, com formação conjunta com o ensino profissional", conta. A legislação permite que o CEFET escolha este caminho, permitindo o retorno de sua finalidade: formar jovens das camadas populares (SANTOS, 2006).

Interessante observar que o Secretário da SETEC, praticamente dois anos após, já tem outra postura, quando da sua defesa pelos Institutos.

Os IFs, com toda a certeza, darão conta de mais esta demanda com competência e agilidade, características que sempre os acompanharam, porém não podemos deixar de registrar que nos atuais Programas Especiais de Formação Pedagógica, ofertados pelo *Campus* Pelotas, os docentes que ali atuam são professores de Cursos Técnicos, do Ensino Médio, dos Cursos Superiores e das áreas Pedagógicas da Instituição, que atuam no programa de forma espontânea, por

¹¹⁰Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=4467&FlagNoticias=1&Itemid>>
Acesso em: 20 jul. 2006.

opção pessoal e porque gostam. Não foram contratados para o *Campus Pelotas* profissionais específicos para atuarem nos cursos de licenciaturas.

Portanto, assumir também as Licenciaturas nas Áreas de Ciências e Matemática, sem a contratação de novos profissionais específicos para as licenciaturas afetará, de alguma forma, o trabalho dos atuais professores em suas áreas de origem, além do que se inicia um processo de total descaracterização das antigas Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica, cuja principal missão ainda é formar técnicos para o Brasil.

2.9 PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO - PRONATEC

Em 28 de abril de 2011, através da Exposição de Motivos Interministerial nº 19/MEC/MTE/MF/MP/MDS¹¹¹ foi encaminhado a Presidenta da República o Projeto de Lei que instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC¹¹², com o objetivo “de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira aos jovens estudantes e trabalhadores brasileiros”.

Na exposição de motivos os Ministros esclarecem que a intenção do PRONATEC é atender à demanda do mercado de trabalho na formação de mão de obra qualificada. Para Gabriel Gabrowski e Claudio Gomes, in: Júnia, (2011), e Gaudêncio Frigotto in: Guimarães (2012), o programa, enquanto formação de mão de obra especializada, não resolve esse apagão noticiado pelos jornais brasileiros. Para Gabrowski, o país continua lançando programas para resolver as questões educacionais pontuais, ao passo que deveria voltar seu foco para demandas em longo prazo, a exemplo do Plano Nacional de Educação – PDE. Segundo Gabriel Gabrowski:

O Pronatec é mais um programa que esperamos que dê certo, mas não resolve o problema do apagão de mão de obra, pois o país não precisa só de técnicos e de cursos de qualificação, mas de uma educação básica - especialmente um ensino médio de melhor qualidade -, e de uma educação

¹¹¹ MEC, Ministério da Educação; MTE, Ministério do Trabalho e Emprego; MF, Ministério da Fazenda; MDS, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome e MP, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

¹¹² Maiores informações do programa estão disponíveis no site do MEC <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/ensino-tecnico/como-ingressar/pronatec>> Acesso em: 30 mai. 2013.

superior de melhor qualidade. Neste sentido, esse problema nacional deve ser enfrentado de forma estratégica pelo novo PNE [Plano Nacional de Educação] e não por um programa isolado. Percebe-se que o MEC lança um projeto de lei de PNE para discutir, mas os programas continuam sendo o carro-chefe das ações. É muito pouco e frágil para o tamanho de nosso desafio educacional (GABROWSKI In: JÚNIA, 2011).

Na mesma linha de raciocínio, Gaudêncio Frigotto in: Guimarães (2012), entende que o governo tem muitas ações na área da educação profissional, porém “não disputou a concepção educativa”. Para o autor e pesquisador do tema, no Pronatec deverá prevalecer à orientação do Sistema S, o que vai de encontro à defesa da educação profissional integrada à educação básica, implicando um grande retrocesso. Para o professor da Universidade do Rio de Janeiro, o Pronatec é um grande problema, pois não “existe uma boa formação profissional sem uma boa formação geral”.

Estamos retroagindo aos anos da ditadura [...]. A história da educação brasileira mostra que esse tipo de formação não responde sequer às necessidades do mercado, pelo menos não dessas empresas que precisam de gente com uma base científica e tecnológica para operar o sistema produtivo hoje. O Brasil não vai deixar de importar mão de obra de nível médio, vai importar mais. Porque esse Programa não vai formar o jovem para dar conta sequer do mercado. Sem dúvida nenhuma, é um retrocesso do ponto de vista de concepção (FRIGOTTO In: GUIMARÃES, 2012).

Maria Ciavatta Franco (2011), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, em entrevista para o Observatório da Educação ¹¹³, ao ser solicitada a fazer uma avaliação do PRONATEC, comenta que o programa anda em direção oposta à universalização do ensino médio e da formação integrada, repetindo a privatização do ensino, a exemplo do PROUNI. Segundo a Professora Ciavatta:

Tenho poucas informações sobre o Pronatec, apenas as oficiais, divulgadas pelo MEC. Mas, até entendo seu significado, ele caminha na direção oposta à universalização do ensino médio público, gratuito, de qualidade e obrigatório, e também em direção diversa à formação integrada. Isto porque ele reitera a privatização do ensino amplamente criticada pela ação do PROUNI e, segundo o site do MEC, visa “combater o desemprego e oferecer ao mercado mão de obra qualificada”. Estará reiterando o mito da empregabilidade, também criticado desde os tempos do governo FHC? Além disso, educar é uma ação de desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, preparar para o mercado é parte da formação. Não se pode tomar a parte pelo todo e achar que educar é a mesma coisa que preparar para a precarização do trabalho, para o subemprego, para a desregulamentação das relações de trabalho, para as condições de exploração do trabalho vigentes (CIAVATTA, In: OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2011).

¹¹³ Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/entrevistas/56-entrevistas/1055-educacao-profissional-nao-ha-uma-politica-publica-consistente-de-universalizacao-do-ensino-medio-publico-gratuito-e-de-qualidade-afirma-especialista>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

Gomes, professor e pesquisador da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, RJ, in: Júnia (2011) entende que o Pronatec, como programa criado para suprir a falta de mão de obra no país, está fadado ao fracasso. O pesquisador justifica sua posição tendo em vista a alta exigência e velocidade com que os avanços tecnológicos atuam e modificam o mercado de trabalho, demandado a cada novo dia, novos conhecimentos e diferentes necessidades. Para Gomes:

A velocidade de incorporação tecnológica, de complexificação do trabalho simples, é muito superior à capacidade de formação desse trabalhador. É como se já estivéssemos inserindo esse trabalhador com data vencida. Ainda que se consiga inserir, não há nenhuma garantia de que amanhã este trabalhador já não seja incapaz, incompetente. Então, estamos inaugurando um processo contínuo e ininterrupto de qualificação profissional (GOMES, In: JÚNIA, 2011).

Na Exposição de motivos nº 19, os ministros justificam o propósito do Pronatec, acrescentado que o crescimento econômico pelo qual passa o país estabelece uma demanda de trabalhadores altamente qualificados, com aptidões adequadas para enfrentar e ter pleno sucesso no mundo do trabalho. No entendimento dos ministros, é imprescindível um programa de ações para atender a este seguimento social, formado por uma força de trabalho de “100 milhões de trabalhadores” por meio de uma nova “expansão da oferta de ensino profissional de qualidade”. Acrescem os signatários, que a demanda, somente no ano de 2010¹¹⁴, por cursos de Formação Inicial e Continuada foi de 2,4 milhões, cifra muito aquém das necessidades do país.

Para a Confederação Nacional da Indústria – (CNI/SESI/SENAI/IEL, 2007, p.8), em publicação onde apresenta e propaga seu Mapa Estratégico da Indústria, período 2007 a 2015, a educação é vista como o “ pilar para o desenvolvimento sustentável do Brasil, fonte de crescimento e uma das bases da elevação da produtividade”. Neste juízo, entende a CNI que o programa “Educação para a Nova Indústria” deverá ser executado pelo SESI e SENAI, com abrangência nacional, e deverá significar um incremento de 30% no atendimento à educação profissional pelo sistema S. A justificativa da CNI, fundamentada nos dados da RAIS¹¹⁵ 2005, é

¹¹⁴ Neste ano, conforme dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população total do Brasil era de 190.755.799 habitantes. Disponível em <[http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php? dados=4&uf=00](http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=4&uf=00)>. Acesso em: 14 jun. 2013.

¹¹⁵ A RAIS - Relação Anual de Informações Sociais - é um instrumento de gestão do Governo Federal/Ministério do Trabalho e Emprego, usado para coleta de dados, estabelecido pelo Decreto nº 76.900, de 23/12/75, tendo por objetivos (I) o suprimento às necessidades de controle da atividade

de que “hoje [2007], do total de 7,8 milhões de trabalhadores na indústria, 4,8 milhões, 61% não têm a educação básica completa, sendo que 2,4 milhões não completaram o ensino fundamental” (CNI/SESI/SENAI/IEL, 2007, p.14). Em função desta demanda, a publicação apresenta como metas da CNI (ver Quadro 16, abaixo), atingir 16,2 milhões de matrículas no período 2007-2010, cabendo ao SESI contribuir com 7,1 milhões de matrículas em educação básica e continuada e ao SENAI ofertar 9,1 milhões de matrículas em educação profissional (CNI/SESI/SENAI/IEL, 2007, p.20).

QUADRO 16-PRINCIPAIS AÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICA, CONTINUADA E PROFISSIONAL QUE COMPÕEM O PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA A NOVA INDÚSTRIA.

AÇÃO	METAS (2007-2010)
Educação Básica de Jovens e Adultos	2.306.000 conclusões
Educação Básica de Crianças e Jovens	848.000 matrículas
Educação Continuada	4.000.000 matrículas
Atualização de recursos didáticos	830.000 livros 510 laboratórios de ciências
Inclusão Digital 28	28 mil computadores
Formação inicial e continuada de trabalhadores	8.607.132 matrículas
Educação profissional técnica de nível médio	482 mil matrículas
Educação Superior	32.690 matrículas
Competências Transversais	1.000.000 matrículas
SENAI 24 horas - (Formação Inicial continuada e técnica)	100 mil matrículas Implantação em todos os DRs
SENAI Itinerante - (Formação Inicial continuada e técnica)	120 mil matrículas
SENAI Didática	Produção de 300 novos Kits didáticos

AÇÃO	TOTAL DE MATRÍCULAS (2007-2010)
Educação Básica e Profissional	16,2 Milhões

AÇÃO	ORÇAMENTO MOBILIZADO (2007-2010)
Educação Básica e Profissional	R\$ 10,450 Bilhões

Fonte: CNI/SESI/SENAI/IEL. *Educação Para a Nova Indústria*, 2007, p.20.

trabalhista no País, (II) o provimento de dados para a elaboração de estatísticas do trabalho e (III) a disponibilização de informações do mercado de trabalho às entidades governamentais. Disponível em: <<http://www.rais.gov.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

Conforme o quadro 16, a grande necessidade de capacitação esta na oferta dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (8.607.132 matrículas), seguida pela educação continuada (4 milhões de matrículas) e na educação básica de jovens e adultos (2,3 milhões de matrículas). Também apresenta entre as ações para o atendimento do programa “Educação Para a Nova Indústria” uma meta de 32 mil matrículas para o ensino superior. Os investimentos previstos estão na ordem de R\$ 10,4 bilhões.

Nesse contexto, os ministros informam a Presidenta que o programa surge como “estratégia para resolver a questão dos gargalos de mão de obra”, e também servir como “instrumento de melhoria da qualidade da educação, especialmente para os estudantes do ensino médio, bem como de inclusão social”.

Mais uma vez é possível de constatação que o ensino profissionalizante volta-se para as classes menos desfavorecidas da população brasileira, e para a inclusão social das camadas mais pobres da população.

Além de suprir mão de obra qualificada para o desenvolvimento do País e de representar instrumento de inclusão social das camadas mais pobres da população, a educação profissional e tecnológica tem papel importante na formação de nossos jovens, especialmente para aqueles que ainda estão se preparando para a entrada no mercado de trabalho, quais sejam os estudantes do ensino médio (EM nº 19/MEC/MTE/MF/MP/MDS, 2011).

Outra questão abordada na exposição de motivos nº 19 são as propostas de parcerias público/privadas, necessárias para o atingimento das metas do Pronatec. Para os Ministros, “impõe-se a conjugação de todos os esforços que resultem na expansão com qualidade da educação profissional”. Assim, faz-se relevante a participação das entidades do Sistema S que têm “importantíssimo papel a desempenhar. Com grande capacidade instalada, capilaridade, infraestrutura e corpo docente de excelência – além da experiência de mais de 60 anos de tradição”. Entendem as autoridades que subscrevem o documento, que a atual conjuntura brasileira, requer do Sistema Suma “contribuição ainda maior destas entidades”.

Esta declaração dos Ministros gerou novas preocupações por parte de alguns pesquisadores da comunidade acadêmica.

Roberto Leher¹¹⁶, em entrevista à jornalista Cátia Guimarães, em abril de 2011¹¹⁷, quando questionado a respeito da “opção pelo financiamento de vagas em

¹¹⁶ Roberto Leher é Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e professor/pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹¹⁷ Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Entrevista&Num=26>>. Acesso em: 01 jun. 2013.

instituições privadas numa estratégia de fortalecimento da educação profissional como o Pronatec”, faz o seguinte esclarecimento.

[...] [Há] uma tendência geral de política educacional que está em curso, assentada num modelo de parcerias público-privadas. [...] Concretamente, isso significa uma enorme transferência de recursos públicos para uma rede privada que tem propósitos de formação que são particularistas. [...] em todas as entrevistas que nós pudemos acompanhar sobre o Pronatec encontramos a afirmação de que a base estrutural desse programa será uma articulação do sistema S com os Ifets [Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia]. Como nós sabemos, o sistema S sobrevive com recursos públicos indiretos, uma contribuição compulsória que é repassada para os consumidores e, portanto, pode ser entendida como recursos pagos pela sociedade. [...] Com o Pronatec, a ‘gratuidade’ (leia-se subsídio público), vai ampliar o percentual de vagas ditas gratuitas no sistema S. Com isso, nós vamos ter, além dessas contribuições que já estão estabelecidas, um novo afluxo de recursos públicos no sistema S por meio do Fies e do Prouni. No caso do Prouni, isso se dá por meio de isenções tributárias; no caso do Fies, por meio de juros subsidiados para compra da mercadoria educação (LEHER In: GUIMARÃES, 2011).

Em outro momento da entrevista, Guimarães questiona se “O MEC tem se dedicado a tentar ampliar o número de vagas gratuitas do sistema S e tudo indica que o Pronatec tratará disso também. Essas coisas estão interligadas?” Ao responder afirmativamente a esta indagação, Roberto Leher vem ao encontro da nossa tese, reforçando nossos argumentos quanto à intervenção dos organismos internacionais nas políticas públicas para a educação profissional brasileira. Ao responder à pergunta de Guimarães, cuja resposta, pela relevância do tema, transcrevemos integralmente. Roberto Leher tem o seguinte entendimento:

Claro. Eles estão chamando de ‘gratuitas’ as vagas que o Estado compraria do Sistema S. O Estado, ao invés de fortalecer sua rede pública, compra vagas no setor privado, para disponibilizá-las como se fossem públicas. Essa é uma lógica de política. É preciso também refletir sobre a natureza da formação. *Tanto o sistema S quanto o projeto desejado para os IFETs resultam atualmente de acordos feitos pelo governo brasileiro com a USAID [United States Agency for International Development] — e essa não é uma suposição porque há documentos que comprovam.* Isso não quer dizer que seja o projeto praticado pelos IFETs, porque há muitas contradições e lutas dentro dessas instituições sobre a natureza da formação. Mas, já desde 2006, o governo brasileiro procurou a USAID para assessorar na expansão dos IFETs. E o que a USAID está propondo para o IFETs é um modelo estadunidense dos chamados *community colleges*, que são aquelas instituições pós-secundárias estadunidenses que ofertam cursos de curta duração e bastante pragmáticos, orientados para as demandas específicas do mercado de trabalho. Isso resulta de uma política que vem sendo construída em comum acordo com a USAID e que, portanto, agora se estrutura como uma política geral para a educação tecnológica brasileira. Parece que é um programa extremamente preocupante no sentido de que vivemos um retrocesso brutal em relação àquilo que nós tínhamos de bom dentro das escolas técnicas federais, que foi toda a reflexão de educação politécnica feita a partir dos anos 1980. Isso significa dizer que a matriz conceitual do decreto 2.208/97, feito por [Fernando Henrique] Cardoso, que promove a desvinculação entre a educação profissional e a educação

propedêutica — modelo esse que ficou confirmado no decreto 5.154/04 — serve como uma grande política para a formação profissional dos jovens. Em última instância, nós podemos dizer que o Estado brasileiro está organizando e subsidiando uma formação unilateral, assentada nos pressupostos do capital humano, como política pública de educação. Mas, conceitualmente, essa política não pode ser pública. Primeiro, porque tem objetivos particularistas de formação e, segundo, porque resulta dessas parcerias público-privadas. Então, o financiamento público de vagas na rede privada não é um detalhe menor; talvez seja um detalhe constrangedor para os seus elaboradores. Objetivamente, temos uma política consistente, de longa duração, que vem da época de Cardoso e que se consolida no governo de Lula e agora no governo Dilma (*grifos nosso*) – (LEHER In: GUIMARÃES, 2011).

Gaudêncio Frigotto in: Guimarães (2012), ao avaliar a proposta de parceria público/privado existente na Exposição de Motivos nº 19, tem com entendimento que “o Sistema S está avançando de forma orgânica, fazendo penetrar de forma muito forte o seu pensamento, que é de uma educação que serve ao mercado”.

Marize Ramos in: Júnia (2011), também apresenta suas preocupações quanto à parceria da União com empresas privadas em um programa como o Pronatec. De acordo com a autora, este tipo de parceria dificulta uma ação mais efetiva por parte da sociedade, em poder interferir na oferta dos cursos de formação profissional. Para Marize Ramos:

Na estrutura pública você disputa a concepção de educação, enquanto na estrutura privada, apesar de ela ter que obedecer a lei geral, a lógica de funcionamento é de outra natureza [...]; A formação proporcionada pelas escolas do Sistema S é economicista porque tem uma vinculação direta e imediata com o mercado de trabalho. Pode-se argumentar que a educação profissional tem mesmo essa vinculação, mas nunca podemos esquecer que, além disso, há um corte de classe. Trata-se de um trabalho de natureza operacional, no âmbito de uma concepção de desenvolvimento brasileiro que é de desenvolvimento dependente. Então, é sempre a formação dos trabalhadores para tecnologias mais simples e obsoletas [...]; É também uma formação tecnicista porque processa a organização curricular e a seleção dos conteúdos com base nas competências a serem demonstradas no mercado de trabalho. A ênfase nos métodos e nas técnicas para aprendizagem é pragmática (RAMOS In: JÚNIA, 2011).

Chama atenção à posição do então Secretário da SETEC, Dr. Eliezer Pacheco, em outra publicação, justificando a parceria público/privada do Pronatec. Segundo o Secretário,

Há uma constatação óbvia de que lamentavelmente o setor público no Brasil não atende toda a demanda, apesar da expansão imensa que se fez. Portanto, são milhões de jovens que não têm ainda condições de estudar nas instituições públicas. Por isso, de forma suplementar nós também queremos política de financiamento para estudantes nas instituições privadas. Com o Prouni, nós abrimos 800 mil vagas para estudantes pobres, ao mesmo tempo em que dobramos as vagas nas instituições públicas de ensino superior. São políticas que se complementam, sempre no sentido de democratizar o acesso. [...] Infelizmente a imprensa quando trata disso

destaca sempre a relação com o setor privado (PACHECO In: GUIMARÃES, JÚNIA, 2011).

Causa estranhamento e não deixa de ser contraditório o discurso do Secretário ao apontar que o setor público não tem como atender à demanda da oferta de cursos profissionalizantes. Então como se justifica que a Lei 11.892/2008, que cria os Institutos, determina que a oferta de matrícula para os cursos técnicos oferecida nos *campi* dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia seja limitada a 50% das suas vagas?

Na mesma publicação Eliezer Pacheco apõe que, mesmo o Sistema S ser uma das prioridades do Pronatec, há uma intenção do MEC em perpetrar uma maior regulação no Sistema S, resgatando seu caráter público. Para o Secretário:

Queremos resgatar o caráter público do Sistema S, porque ele é mantido por recursos públicos. Nós estamos chegando a 2/3 de gratuidade no Sistema S, queremos chegar a 85%, voltado principalmente a atividades de apoio a escolas públicas estaduais (PACHECO In: GUIMARÃES, JÚNIA, 2011).

Quando da publicação da Lei nº 12.513, em 26 de outubro de 2011¹¹⁸, Instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, no art. 20, abaixo transcrito, o Sistema S, passa a integrar o sistema federal de ensino.

Art. 20. Os serviços nacionais de aprendizagem passam a integrar o sistema federal de ensino, com autonomia para a criação e oferta de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, mediante autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade, resguardada a competência de supervisão e avaliação da União prevista no inciso IX do art. 9º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (art. 20, LEI 12.513/2011).

Na realidade temos aqui uma grande mudança na legislação, pois até então o sistema federal de ensino era composto somente pelas instituições públicas. Ao transpor os serviços nacionais de aprendizagem para o Sistema Federal de Ensino, o Governo aumenta a autonomia das instituições do Sistema S, pois a oferta de cursos e programas de educação profissional e tecnológica dependerá somente de autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional do Sistema S. Retira-se, na prática, que o Sistema S não necessita mais reportar-se aos Conselhos Estaduais de Educação, quando da implantação de novos cursos. Gabriel Grabowski in: Guimarães (2012) entende que o governo está fazendo dois movimentos: “um é de favorecê-los, dando autonomia didático-pedagógica, e

¹¹⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-014/2011/Lei/L12513.htm#art11>. Acesso em: 03 jun. 2013.

incluindo-os no sistema público para receberem mais verba pública. Esse é o bônus. O ônus é a prestação de contas pública para o MEC”.

No sentido de facilitar os procedimentos e trâmites burocráticos do Executivo com o Sistema S, o Presidente do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional De Desenvolvimento da Educação – FNDE - resolve “*Ad Referendum*”, editar a Resolução nº 61, em 11 de novembro de 2011¹¹⁹, estabelecendo as “normas, critérios e procedimentos para, nos termos da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011” (art. 1º Resolução 61), “realizar transferência direta de recursos financeiros aos serviços nacionais de aprendizagem, no âmbito da bolsa-formação ofertada pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-Pronatec” (Inciso I, Res.61); e orientar a execução dos recursos transferidos e a obrigatória prestação de contas de sua aplicação ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE/MEC (Inciso II, Res.61).

É possível de comprovação que pela resolução nº 61 e o art. 20 da Lei 12.513/2011, que o Sistema S, através do Departamento Nacional passará a receber recursos, correspondentes ao “valor da hora-aluno no âmbito das bolsas-formação do Pronatec, multiplicado pelo número de alunos atendidos”, diretamente do Ministério da Educação/FNDE, sem a necessidade de convênios, contrato ou qualquer outro instrumento legal, tendo somente como contrapartida a “prestação de contas”. Esta disposição é contemplada no art. 2º da referida resolução, abaixo transcrita.

Art. 2º A transferência de recursos financeiros mencionada no inciso I do art. 1º será feita diretamente ao departamento nacional dos serviços nacionais de aprendizagem, mediante sua assinatura de Termo de Adesão ao Pronatec (Anexo I), sem necessidade de convênio, ajuste, acordo, contrato ou instrumento congênere, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos na forma e no prazo, estabelecidos no item IV desta resolução.

§ 1º O montante a ser transferido corresponde ao valor da hora-aluno no âmbito das bolsas-formação do Pronatec multiplicado pelo número de estudantes atendidos em cursos técnicos de nível médio e de formação inicial e continuada em instituições vinculadas ao serviço nacional de aprendizagem, de acordo com as matrículas registradas no sistema de gestão do Programa, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC).

§ 2º O valor da hora-aluno abrange tanto recursos para o custeio das vagas e a remuneração de profissionais envolvidos nas atividades do Programa como aqueles relativos à assistência estudantil aos beneficiários (ART.2º RESOLUÇÃO 61/2011).

¹¹⁹Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/item/3489>>. Acesso em: 03 de jun. 2013.

Através da Resolução nº 7¹²⁰ de 20/03/2013, o FNDE estabeleceu os procedimentos para a transferência de recursos financeiros aos serviços nacionais de aprendizagem, objetivando a oferta da Bolsa Formação no âmbito do Pronatec. O art. 3º da Resolução nº 7 estabelece o valor de R\$ 10,00 a hora/aluno, para a concessão da bolsa. Este valor é semelhante para todas as esferas e entidades parcerias do Pronatec.

Art. 3º Cabe à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) solicitar ao FNDE a execução das transferências de recursos de que trata esta resolução, indicando seus destinatários e os valores a serem transferidos, com base no valor de R\$ 10,00 fixado para a hora-aluno no âmbito da Bolsa-Formação.

Causa estranhamento neste processo não muito comum e usual, que as próprias instituições federais de educação profissional e tecnológica, normalmente, para receberem recursos por parte do Ministério da Educação, devem fazê-lo através de convênios com prestação de contas ao final dos procedimentos.

O Pronatec, de acordo com a exposição de motivos, deverá ser um programa bastante amplo que, além de atender às demandas por educação profissional, objetiva também a inclusão social. Assim, os Ministros definem que o Pronatec terá quatro grandes objetivos:

São expressos, na proposta ora encaminhada, os seguintes objetivos do PRONATEC:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores por meio do incremento da formação profissional (EP nº 19/MEC/MTE/MF/MP/MDS, 2011).

Para alcançarem os objetivos, foram traçadas sete ações, algumas já contempladas no Programa Brasil Profissionalizado¹²¹:

¹²⁰ A Resolução de nº 8, expedida na mesma data com os mesmos objetivos, estabelece procedimentos para a transferência de recursos financeiros ao Distrito Federal, a estados e municípios, por intermédio dos órgãos gestores da educação profissional e tecnológica, visando à oferta de Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego; A resolução de nº 6 expedida em 12/03/2013 tem como objeto às Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica instituindo os critérios e procedimentos para a descentralização de créditos orçamentários visando à oferta de Bolsa-Formação para o Pronatec.

¹²¹ O programa Brasil Profissionalizado visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. Criado em 2007, o programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integrado à educação profissional, uma das metas do Plano de

Para tanto, são propostas as seguintes ações:

- I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica;
- II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional;
- III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos Serviços Nacionais de Aprendizagem;
- IV - oferta de Bolsa-Formação, nas modalidades:
 - a) bolsa-formação estudante;
 - b) bolsa-formação trabalhador.
- V - financiamento da educação profissional e tecnológica;
- VI - fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação à distância; e
- VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa (EP nº 19/MEC/MTE/MF/MP/MDS, 2011).

O Pronatec incorpora além de alguns pontos do Programa Brasil Profissionalizado, também algumas ações do Programa “Sistema Rede e-TEC Brasil”¹²², como o previsto no inciso VI das ações do Pronatec, (fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação à distância). Com as ações de oferta de Bolsa-Formação Estudante, Bolsa-Formação Trabalhador e financiamento da educação profissional vê-se similaridade com alguns programas típicos da educação superior como o REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o PROUNI - Programa Universidade para Todos e o FIES - Financiamento Estudantil, que financia as vagas para o ensino profissionalizante na esfera privada. Inicialmente o Fies - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – foi implementado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001¹²³, tendo o seu art. 1º sido revogado pela Lei 12.513/2011, que implanta o Pronatec, passando a denominar-se somente de Fundo de Financiamento Estudantil, destinado ao “financiamento de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva do MEC”, além de contemplar também estudantes matriculados em cursos de formação profissional e tecnológica, programas de mestrado, doutorado, igualmente com avaliação positiva por parte do MEC.

Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo é integrar o conhecimento do ensino médio à prática. O programa Brasil Profissionalizado está em consonância com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

¹²² O Sistema Rede e-Tec Brasil, lançado em 2007, têm como objetivo a oferta de educação profissional e tecnológica à distância, ministrados por instituições públicas, no sentido de facilitar e democratizar para a população, o acesso aos cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, através de programas de colaboração entre as esferas públicas, federal, estadual e municipal.

¹²³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 03 jun. 2013.

Outro artigo da legislação, relevante para análise, é que o FIES, além de financiar aos estudantes, como pessoa física, para que possam custear sua formação profissional, também permite que as empresas, como pessoa jurídica, possam usar esta alternativa para custearem a formação dos seus trabalhadores. De acordo com o art. 5º B, incluído pela Lei nº 12.513/2011 na Lei 10.260/2001:

Art. 5º-B. O financiamento da educação profissional e tecnológica poderá ser contratado pelo estudante, em caráter individual, ou por empresa, para custeio da formação profissional e tecnológica de trabalhadores. (Incluído pela Lei nº 12.513, de 2011)

§ 1º Na modalidade denominada Fies-Empresa, a empresa figurará como tomadora do financiamento, responsabilizando-se integralmente pelos pagamentos perante o Fies, inclusive os juros incidentes, até o limite do valor contratado. (Incluído pela Lei nº 12.513, de 2011).

§ 2º No Fies-Empresa, poderão ser pagos com recursos do Fies exclusivamente cursos de formação inicial e continuada e de educação profissional técnica de nível médio. (Incluído pela Lei nº 12.513, de 2011).

§ 3º A empresa tomadora do financiamento poderá ser garantida por fundo de garantia de operações, nos termos do inciso I do caput do art. 7º da Lei nº 12.087, de 11 de novembro de 2009. (Incluído pela Lei nº 12.513, de 2011).

O Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, instituído pela Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990¹²⁴, também é alterado pela Lei do Pronatec. Inicialmente o art. 10 da Lei 7.998/1990 previa que o FAT, vinculado ao Ministério do Trabalho, era destinado somente ao custeio de Programa de Seguro Desemprego, para pagamento do abono salarial e para o financiamento de programas de desenvolvimento econômico. Pela nova redação dada pela Lei 12.513/2011, esse recurso passa também a financiar programas de educação profissional e tecnológica. Segundo o art. 10:

Art. 10. É instituído o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego, destinado ao custeio do Programa de Seguro-Desemprego, ao pagamento do abono salarial e ao financiamento de programas de educação profissional e tecnológica e de desenvolvimento econômico (art. 10 - LEI nº 12.513/2011).

O Projeto de Lei do PRONATEC tramitou na Câmara Federal sob o número 1.209/2011, e transcorridos seis (6) meses após seu encaminhamento através da Exposição de Motivos nº 19/MEC/MTE/MF/MP/MDS, recebeu 37 emendas, que não alteraram significativamente sua redação original. sendo aprovado e transformado na Lei 12.513 em 26 de outubro de 2011, com publicação no Diário Oficial da União no dia seguinte.

¹²⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L7998.htm#art10>. Acesso em: 03 jun. 2013.

Uma das emendas apresentadas e inseridas na lei refere-se a que 30% dos investimentos do Pronatec, serão destinados às regiões Norte e Nordeste do País (art. 6º § 2º).

Apesar de fazer parte do PL 1.209 e ter sido contemplado na Lei, mas não ter sido alvo de discussão na Exposição de Motivos nº 19, chama-nos atenção o art. 9º, §1º ao §4º da Lei, abaixo referida.

Art. 9º São as instituições de educação profissional e tecnológica das redes públicas autorizadas a conceder bolsas aos profissionais envolvidos nas atividades do Pronatec.

§ 1º Os servidores das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica poderão perceber bolsas pela participação nas atividades do Pronatec, desde que não haja prejuízo à sua carga horária regular e ao atendimento do plano de metas de cada instituição pactuado com seu mantenedor, se for o caso.

§ 2º Os valores e os critérios para concessão e manutenção das bolsas serão fixados pelo Poder Executivo.

§ 3º As atividades exercidas pelos profissionais no âmbito do Pronatec não caracterizam vínculo empregatício e os valores recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos.

§ 4º O Ministério da Educação poderá conceder bolsas de intercâmbio a profissionais vinculados a empresas de setores considerados estratégicos pelo governo brasileiro, que colaborem em pesquisas desenvolvidas no âmbito de instituições públicas de educação profissional e tecnológica, na forma do regulamento (art. 9º - LEI nº 12.513/2011).

Este artigo permite a concessão de bolsas aos docentes das redes públicas de educação profissional, científica e tecnológica, para atuarem no Pronatec, como professores. Com este quesito, o MEC e o Governo Central “recontratam” os professores que atuam no ensino profissionalizante das instituições públicas de educação profissional, para atuarem fora da sua carga horária semanal, e desde que “não haja prejuízo à sua carga horária regular e ao atendimento do plano de metas de cada instituição pactuado com seu mantenedor”, para atuarem no programa como docentes.

A lei também deixa estabelecida que “os valores recebidos a título de bolsa não se incorporam, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos”.

É importante lembrar que os professores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em sua maioria, tem dedicação exclusiva com a instituição, conforme define a Lei 8.112/1990¹²⁵, o que veda qualquer possibilidade de outras atividades paralelas aos docentes submetidos a este regime de trabalho.

¹²⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm>. Acesso em: 09 jun. 2013.

Esta Lei, no seu Capítulo III, art. 118 ao art. 120, trata da acumulação. Por regulamentação interna das instituições, existe a possibilidade de, eventualmente, estes docentes atuarem em outras atividades pertinentes a sua ação pedagógica.

Constata-se com este dispositivo legal uma grande disputa interna entre os docentes em ministrarem os cursos do Pronatec, estimulados por receberem um reforço nos seus vencimentos através de uma bolsa, o que cria para as instituições um sério problema, pois, mesmo prevendo que não “haja prejuízo” na carga horária destes docentes, na medida em que se envolvem com os cursos do Pronatec, muitas vezes em outros ambientes que não o escolar, com toda a certeza isso gera uma série de problemas.

Cássio Bessa, Coordenador Regional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee), manifesta sua preocupação neste aspecto, alertando que, conforme determina a LDBEN, Lei 9.394/96 o Ensino Profissionalizante a ser oferecido pelo Pronatec deve ser ministrado por professores, quando houver a oferta de curso profissionalizante de nível médio. Segundo Bessa, a Contee encaminhou e defendeu uma proposta de emenda de lei ao PL 1.209/2011 neste sentido, quando da tramitação ainda no Congresso Nacional. Entretanto, a mesma não foi levada em consideração. Em artigo na Revista Extra Classe nº 156, Ago. 2011 denominado “Sim à expansão do ensino técnico, mas com qualidade”¹²⁶, o editor faz o seguinte esclarecimento:

Para o coordenador regional Sul da Contee, Cássio Bessa, que esteve no dia 5 de julho em audiências com Pacheco e com os relatores do projeto do Pronatec na Câmara de Deputados, o parecer da entidade está diretamente relacionado ao Sistema S, uma vez que esse sistema prioriza a contratação de instrutores e monitores em detrimento dos professores. Isso ocorre, segundo Bessa, que também é diretor do Sinpro/RS e representante da CUT no Conselho do SENAC/RS, porque os professores constituem uma categoria diferenciada, com Convenção Coletiva própria, e “assegurada pelos sindicatos de professores em todo o país” (EXTRACLASSE, 2011).

Questionamos as razões de que um programa do vulto do Pronatec, que pretende oferecer, até o ano de 2014 “oito milhões de novas oportunidades de formação profissional”, segundo anúncio da Presidenta Dilma Rousseff quando do lançamento do programa em cerimônia no Palácio do Planalto¹²⁷, não abra a possibilidade de contratação de docentes, em caráter efetivo, para atuarem nas

¹²⁶ Disponível em: <<http://www.sinprors.org.br/extraclasse/ago11/educacao1.asp>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

¹²⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DUDXI06rqS8>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

instituições de educação profissional junto ao programa Pronatec, optando pela contratação de “professores” na modalidade de instrutores, monitores e bolsistas.

Percebe-se com o Pronatec um progressivo aumento das políticas públicas de educação profissional voltadas para o seguimento privado. Transcorridos 13 meses após a publicação da Lei 12.513/2011, nova Medida Provisória, de número 593, enviada ao Congresso Nacional em 5 de dezembro de 2012, propõe modificações na Lei do Pronatec, ampliando e facilitando a participação da iniciativa privada, através de fundações públicas de direito privado, serviços nacionais de aprendizagem, de instituições privadas e públicas de ensino superior, de instituições de educação profissional e tecnológica em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Essa Medida Provisória foi transformada na Lei nº 12.816 em 5 de junho de 2013¹²⁸.

Na Exposição de Motivos Interministerial de nº 83, assinada pelos Ministros da Educação, Planejamento e Fazenda, que acompanha a Medida Provisória, os signatários propõem a alteração da Lei do Pronatec (12.513/2011), com o objetivo de ampliarem a oferta de cursos profissionalizantes, tanto de nível técnico quanto os cursos de qualificação profissional, visando “promover o desenvolvimento sustentável, com base no estímulo à inovação e ao aumento de produtividade e competitividade da economia brasileira”. Nesse sentido, os Ministros apoiam a ampliação das formas de concessão de Bolsa-Formação Estudante “com a incorporação da possibilidade de financiamento de cursos de ensino médio integrado e de cursos técnicos subsequentes”. Percebe-se aqui novamente um estímulo aos cursos técnicos “subsequentes”, tão combatidos e criticados quando implantados pelo Decreto 2.208/97, denominados então “sequenciais”. A justificativa apresentada pelos ministros para o estímulo aos cursos técnicos subsequentes não deixa de ser semelhante ao usada pelo ministro Paulo Renato, quando da expedição do Decreto 2.208/97, de que estes cursos seriam destinados para “jovens e trabalhadores que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino médio na idade própria poderão ter acesso à elevação de escolaridade associada à formação técnico-profissional”.

É contemplada na exposição de motivos interministerial, item 2, a necessidade de uma adequação do Sistema Federal de Ensino, com

¹²⁸ Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12816.htm>. Acesso em: 17 jun. 2013.

aperfeiçoamento das “regras atinentes à autonomia, para as instituições do ensino superior, educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada, vinculadas aos sistemas nacionais de aprendizagem” (Sistema S). A autonomia aqui prevista refere-se à criação de cursos e novas unidades de ensino.

Nesse quesito, quando da publicação da Lei, pode constatar-se um grande avanço e ganho para as instituições do Sistema S, pois a Lei 12.816/2013 permite que os serviços nacionais de aprendizagem, que agora fazem parte do sistema federal de ensino, possam criar novas instituições de educação profissional nos seus mais diversos níveis. Veja-se o art. 20 e seus incisos, abaixo transcritos.

Art. 20. Os serviços nacionais de aprendizagem integram o sistema federal de ensino na condição de mantenedores, podendo criar instituições de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada e de educação superior, observada a competência de regulação, supervisão e avaliação da União, nos termos dos incisos VIII e IX do art. 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do inciso VI do art. 6º-D desta Lei.

§ 1º As instituições de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada dos serviços nacionais de aprendizagem terão autonomia para criação de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, com autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade.

§ 2º A criação de instituições de educação superior pelos serviços nacionais de aprendizagem será condicionada à aprovação do Ministério da Educação, por meio de processo de credenciamento.

§ 3º As instituições de educação superior dos serviços nacionais de aprendizagem terão autonomia para:

I - criação de cursos superiores de tecnologia, na modalidade presencial;

II - alteração do número de vagas ofertadas nos cursos superiores de tecnologia;

III - criação de unidades vinculadas, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação;

IV - registro de diplomas.

§ 4º O exercício das prerrogativas previstas no § 3º dependerá de autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade (LEI nº 12.816, de 2013).

Outra inovação na legislação citada é a prerrogativa delegada aos serviços nacionais sociais, para igualmente poderem criar unidades de ensino e oferecer cursos de educação profissional técnica de nível médio e educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. Este quesito está contemplado no art. 20-A da Lei.

Art. 20-A. Os serviços nacionais sociais terão autonomia para criar unidades de ensino para a oferta de educação profissional técnica de nível médio e educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, desde que em articulação direta com os serviços nacionais de aprendizagem, observada a competência de supervisão e avaliação dos Estados (Lei nº 12.816, de 2013).

As instituições privadas de ensino superior também ficam habilitadas a ofertarem cursos técnicos de nível médio, desde que habilitadas pelo Ministério da Educação.

Art. 20-B. As instituições privadas de ensino superior habilitadas nos termos do § 2º do art. 6º-A ficam autorizadas a criar e ofertar cursos técnicos de nível médio, nas formas e modalidades definidas no regulamento, resguardadas as competências de supervisão e avaliação da União, previstas no

§ 1º A supervisão e a avaliação dos cursos serão realizadas em regime de colaboração com os órgãos competentes dos Estados e do Distrito Federal, nos termos estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 2º A criação de novos cursos deverá ser comunicada pelas instituições de ensino superior aos órgãos competentes dos Estados, que poderão, a qualquer tempo, pronunciar-se sobre eventual descumprimento de requisitos necessários para a oferta dos cursos (Lei nº 12.816, de 2013).

O item 3 da referida exposição de motivos, refere-se à concessão da Bolsa-Formação Estudante para jovens e trabalhadores que queiram frequentar algum curso técnico. Esclarece o documento que a oferta desses cursos técnicos, “será realizada por instituições privadas de ensino superior e por instituições privadas de educação profissional técnica de nível médio”, subvencionadas por instituições que aderiram ao Pronatec e que comprovem “alta qualificação acadêmica”.

A Bolsa Formação citada na exposição de motivos, é contemplada no art. 6º, § 4º, da Lei 12.816/2013, e destina-se a garantir o custeio total do curso por estudante, compreendido como as mensalidades, encargos educacionais, transporte, alimentação. Segundo ainda o § 4º, do art. 6º, é “vedada cobrança direta aos estudantes de taxas de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro valor pela prestação do serviço”.

É importante observar que a bolsa formação será repassada diretamente às entidades mantenedoras, com a “autorização do estudante” e por matrícula efetivada e frequência. Este quesito está contemplado no art. 6º B, da Lei 12.816/2013.

Art. 6º-B. O valor da bolsa-formação concedida na forma do art. 6º-A será definido pelo Poder Executivo e seu pagamento será realizado, por matrícula efetivada, diretamente às mantenedoras das instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio, mediante autorização do estudante e comprovação de sua matrícula e frequência em sistema eletrônico de informações da educação profissional mantido pelo Ministério da Educação (art. 6º B, Lei nº 12.816, de 2013).

Durante a tramitação na Câmara Federal, a medida provisória recebeu uma emenda dos deputados, propondo que a duração dos cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional do Pronatec passassem de no mínimo 160

horas para o mínimo de 200 horas. Este artigo foi vetado pelo Executivo com a justificativa de que

A ampliação da carga horária mínima implicaria impacto financeiro, sem, contudo, ser justificada pedagogicamente. A carga horária atual mostra-se adequada às exigências dos cursos oferecidos no âmbito do Pronatec. Além disso, a legislação atual não impede, quando necessário, o oferecimento de cursos com maior carga horária (Mensagem Presidencial nº 223, de 5 de junho de 2013¹²⁹).

É possível de percepção que esta ocorrendo no País, enquanto políticas públicas governamentais para a expansão das matrículas no ensino profissionalizante, uma banalização na oferta de cursos técnicos de nível médio, o que pode tornar-se um sério problema a curto e longo prazo, sem que se resolvam os reais problemas da nação. Temos como entendimento e a impressão que as políticas públicas estão muito mais concentradas nos números do que na real intenção de solução dos problemas.

Reforça nosso entendimento os números apresentados pela Presidenta da República Dilma Rousseff, no Programa Café com a Presidenta, transcrito para o site do Ministério da Educação¹³⁰, em 26 de novembro de 2012. De acordo com o pronunciamento da Presidenta, o Pronatec pretende criar oito milhões de vagas em cursos técnicos e de qualificação profissional até o ano de 2014. Na data da edição do programa, segundo informou Dilma Rousseff, já eram 2,2 milhões de jovens e trabalhadores frequentando os cursos oferecidos pelo programa. Ressalta a Chefe do Executivo a importância da parceria com o Sistema S, que somente do ano de 2011, até o pronunciamento no programa, 1,1 milhão de jovens estudaram de graça nos cursos técnicos, de aprendizagem profissional e nos cursos de qualificação do SENAI, cujo financiamento do governo federal aportou recursos na ordem de R\$ 1,5 bilhão, para investir na construção de 53 escolas, na modernização e na ampliação de 251 unidades de ensino existentes do SENAI.

O Secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC - Marco Antônio Oliveira, na apresentação realizada em dezembro de 2012 quando da exibição do relatório “Resultados e Perspectivas” do Pronatec, uma prestação de contas do programa, informa que no período de 2011/2012 a evolução

¹²⁹ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12816-5-junho-2013-776158-veto-140027-pl.html>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

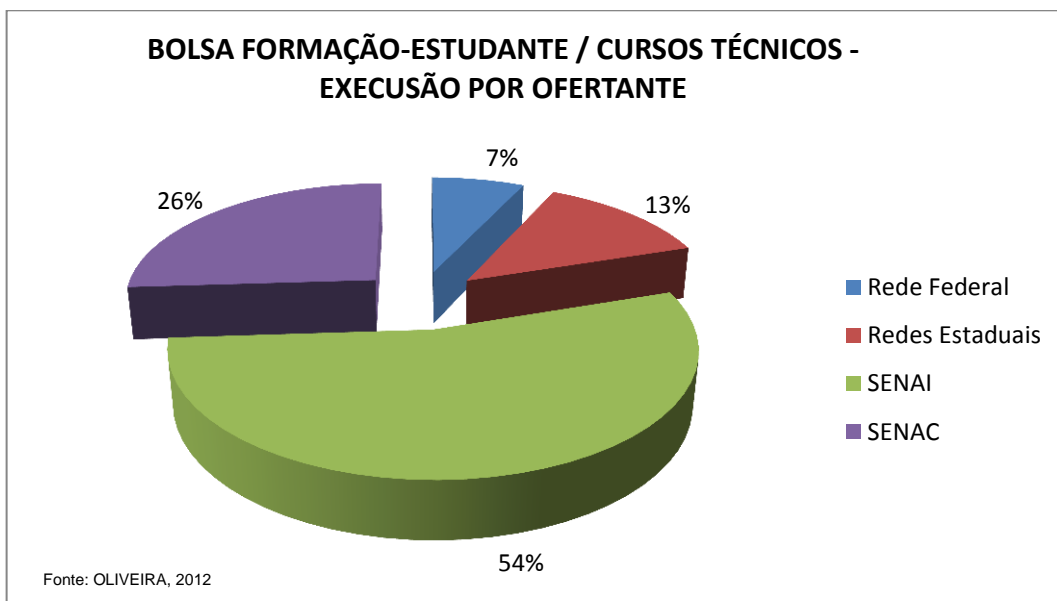
¹³⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18260:investimento-do-governo-beneficia-11-milhao-de-jovens-por-meio-do-senai&catid=209&Itemid=86>. Acesso em: 17 jun. 2013.

das matrículas nos cursos técnicos passa de 307.894 para 481.085, um acréscimo de 56,25% no quantitativo de matrículas, e nos cursos de formação inicial e continuada – FIC – o número de matrículas cresceu 98,39% passando de 580.590 em 2011 para 1.151.849 matrículas em 2012, Veja-se o quadro 17, abaixo.

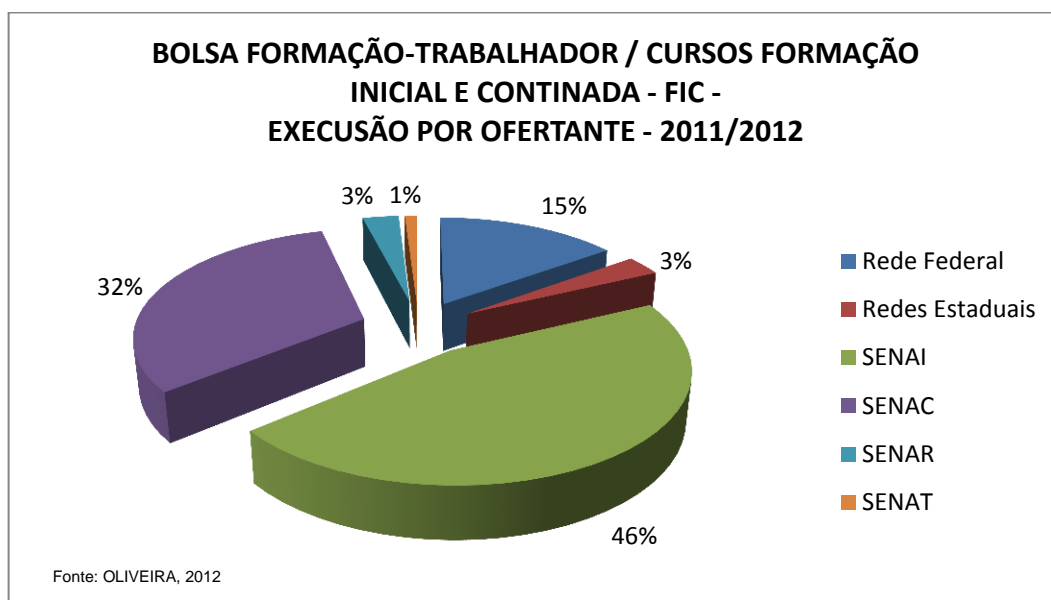
QUADRO 17- RESULTADOS PRONATEC - 2011/2012

	2011		2012	
	VAGAS PREVISTAS	MATRÍCULAS REALIZADAS	VAGAS PREVISTAS	MATRÍCULAS REALIZADAS
CURSOS TÉCNICOS				
Bolsa Formação Estudante	9.415		99.149	103.978
Brasil Profissionalizado	33.295	33.295	90.563	64.170
E-TEC Brasil	74.000	75.364	150.000	134.121
Acordo Sistema S	56.416	66.385	76.119	58.950
Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	72.000	132.850	79.560	119.866
TOTAL	245.126	307.894	495.391	481.085
CURSOS FIC				
Bolsa Formação Trabalhador	226.421	23.633	590.937	524.993
Acordo Sistema S	412.723	556.957	570.020	626.856
TOTAL	648.144	580.590	1.160.957	1.151.849
Fonte: OLIVEIRA, 2012				

Em outro quadro (18) apresentado pelo Secretário da SETEC, é possível de percepção e confirmação das nossas convicções, de que o número de matrícula nos cursos técnicos do seguimento privado é significativamente superior ao número de matrículas nos cursos técnicos do seguimento público, perfazendo um índice percentual de 80%.

QUADRO 18- BOLSA FORMAÇÃO-ESTUDANTE/ CURSOS TÉCNICOS - EXECUSÃO POR OFERTANTE

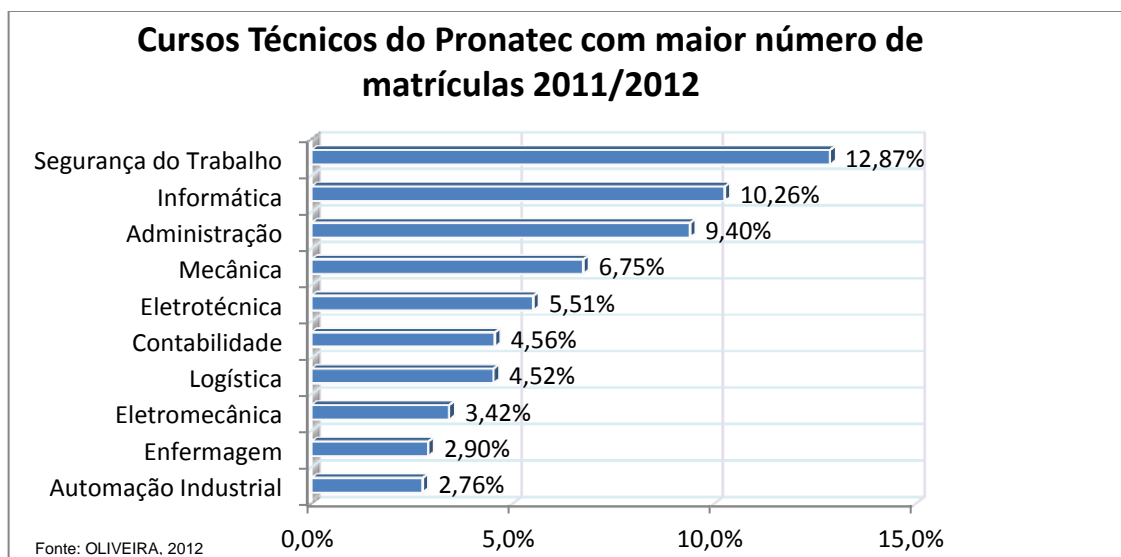
Para os cursos FIC, a tendência se repete, passando este percentual para 82% das matrículas no seguimento privado, em detrimento do seguimento público. Até temos por entendimento que os cursos FIC são muito mais da natureza do sistema S, dos que das instituições públicas de educação profissional.

QUADRO 19- BOLSA FORMAÇÃO-TRABALHADOR/ CURSOS FIC - EXECUSÃO POR OFERTANTE

É possível de constatação na apresentação do Secretário que entre os dez cursos técnicos mais procurados, os três cursos com maior demanda desenvolvidos através do Pronatec, como Segurança do Trabalho, Informática e Administração,

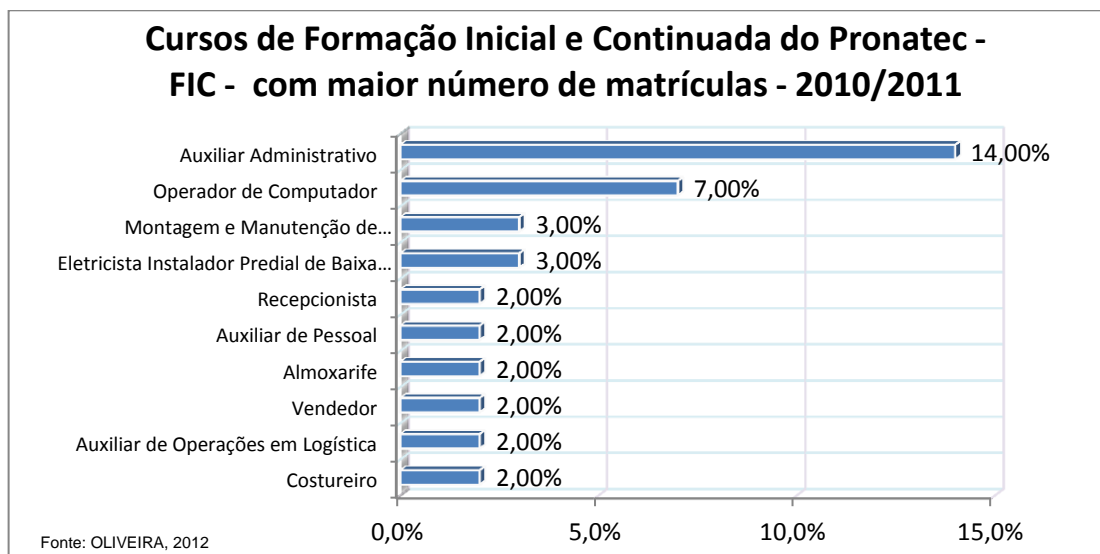
com índices de matrículas de 12,87%, 10,26% e 9,40%, respectivamente, são os cursos que necessitam de poucos investimentos. Veja-se o quadro 20, abaixo.

QUADRO 20 - OS DEZ CURSOS TÉCNICOS COM MAIOR NÚMERO DE MATRÍCULAS



A situação é idêntica para os cursos de Formação Inicial e Continuada. Neste caso, o curso com maior demanda é o de Auxiliar Administrativo, com 14% das matrículas, seguido pelo curso de Operador de Computador com 7% das matrículas, e os cursos de Montagem e Manutenção de Computadores e Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, com 3% das matrículas cada um. Os demais cursos FIC, entre os dez mais procurados, como Recepcionista, Auxiliar de Pessoal, Almoxarife, Vendedor, Auxiliar de Operações em Logística e Costureiro ficam com índices de 2%. Ver quadro 21, abaixo.

QUADRO 21 - OS DEZ CURSOS FIC COM MAIOR NÚMERO DE MATRÍCULAS



O Secretário da SETEC/MEC, Marco Antônio de Oliveira em entrevista para a Revista Valor Econômico¹³¹ em 25 de março de 2013, informa que, para o ano em curso, o Pronatec pretende atingir a meta de 2,3 milhões de inscrições. Em conformidade com seu relato, durante a apresentação do relatório “Pronatec: Resultados e Perspectivas” estas matrículas serão distribuídas na proporção de 724.539 matrículas nos cursos técnicos e 1.565.682 matrículas para os cursos FIC.

QUADRO 22 - METAS DE MATRÍCULAS PARA OS CURSOS TÉCNICOS E FIC PREVISTAS PARA O ANO DE 2013.

CURSOS TÉCNICOS	META 2013
Bolsa formação Estudante	151.313
Brasil Profissionalizado	172.321
E-TEC Brasil	200.000
Acordo de Gratuidade do Sistema S	110.545
Rede Federal de Edu. Prof. Cient. e Tecnológica	90.360
Subtotal	724.539
CURSOS FIC	META 2013
Bolsa Formação Trabalhador	743.717
Acordo de Gratuidade do Sistema S	821.965
Subtotal	1.565.682
TOTAL	2.290.221

¹³¹ Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/3055938/brasil-avanca-na-educacao-tecnica-mas-foco-e-curso-rapido#ixzz2OHvfJmJx>>. Acesso em: 17 de jun. 2013.

Dessa forma, fica evidente e oficial a aproximação do Pronatec com o seguimento privado que, para nosso entendimento, é a ação mais representativa e relevante do programa de governo. Gabriel Grabowski reforça nossas convicções.

Para Grabowski, em entrevista concedida para a Jornalista Clarice Cardoso, e publicada na Revista Carta Capital¹³², em 03 de junho de 2013, há um “foco excessivo dado à parceria com o Sistema S”, “por estar extremamente centrado nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), que é algo que ele [Sistema S] faz há 70 anos e não resolveu a questão da mão de obra no País como um todo”. Para o pesquisador Gabriel Grabowski

O Sistema S é importante, mas não tem a função de fazer formação básica estratégica. “Sua natureza é muito centrada na qualificação emergencial, algo que estamos fazendo há muitos anos e não resolvemos o problema ainda”, afirma o professor a *Carta na Escola*. “São mais certos os efeitos duradouros dos cursos de qualificação se eles tiverem uma base sólida, daí que seria melhor investir parte desses recursos na elevação da escolaridade” (GRABOWSKI In: CARDOSO, 2013).

Em recente publicação da Revista Poli: Saúde, Trabalho e Educação, mai./jun. 2013, editada pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, no artigo “Educar para o setor produtivo: Pronatec é o carro-chefe das parcerias público-privadas na Educação Profissional” de autoria de Cátia Guimarães, o Secretário da SETEC, Marco Antônio Oliveira, quando questionado e entrevistado a respeito da alta concentração de matrículas do Pronatec no sistema privado, justifica não “haver problemas na presença da lógica empresarial na formação profissional”, sendo este um “falso debate”. Para o titular da SETEC:

É óbvio que organizações do porte do SENAI e SENAC estão em estreita cooperação com o mundo empresarial e a tendência natural é que elas formem em função dessa necessidade. Agora, isso não significa prescindir de conteúdos críticos ou de uma visão geral da educação, que deve pautar qualquer esforço educacional. Não adianta eu formar um torneiro mecânico, ensinar a ele a luta de classes e não ensinar como se opera o torno (OLIVEIRA In: GUIMARÃES, 2013, p. 11).

Percebe-se no ponto de vista do Secretário a importância dada ao sistema S na formação profissional, pela razão de estar em estreita cooperação com o mundo empresarial, o que vai ao encontro da recomendação das entidades multilaterais que propõem para o Brasil que o ensino profissionalizante passe para a iniciativa privada, que tem condições de dar respostas mais rápidas ao seguimento produtivo.

¹³²Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/educacao/um-pronatec-a-curto-prazo>>. Acesso em: 18 de jun. 2013.

Na mesma publicação, Oliveira aponta para a importância do diálogo com o seguimento privado que “tem a ver diretamente com a compreensão da atual política de educação profissional como estratégia de desenvolvimento econômico” (GUIMARÃES, 2013, p.11). É interessante observar que para o Secretário da SETEC, o mais importante não é a qualificação do trabalhador, mas sim aprimorar a conjuntura da economia com possibilidade de maiores ganhos com a produtividade e competitividade. De acordo com Oliveira:

Quando falamos em qualificação, não se trata mais de melhorar as condições de ingresso do trabalhador no mercado de trabalho, mas de melhorar as condições da própria economia e permitir que, por meio dessa elevação de qualidade, você tenha ganhos de produtividade e competitividade [...]. Estamos criando uma massa de mão de obra que seja capaz de acompanhar esse novo ciclo de desenvolvimento que o país está requerendo [...]. Hoje nós não temos um cenário de desemprego. Há segmentos que falam em apagão de mão de obra. Isso é um exagero, mas há, sem dúvida nenhuma, uma necessidade de ampliação de qualificação, particularmente no nível técnico, nos setores mais intensivos de tecnologia, que demandam mais mão de obra especializada (OLIVEIRA In: GUIMARÃES, 2013, p 11).

No entendimento de Guimarães (2013, p.11) “a principal preocupação, portanto, não é inserir as pessoas no mercado de trabalho a partir da formação profissional, mas aumentar a qualificação dos trabalhadores para atender a essas demandas”. Podemos deduzir da posição de Oliveira e coadunado com Guimarães, que as políticas públicas para a educação profissional estão muito mais voltadas para a formação de um contingente reserva de trabalhadores, para atendimento ao capital, quando assim se fizer necessário, do que uma formação eficiente e adequada do cidadão brasileiro. Marx, *apud* Sandroni (1999, p.229), denomina este procedimento como “exército industrial de reserva”, como um fenômeno pertinente à produção capitalista, onde o seguimento industrial tem disponível um expressivo número de trabalhadores desempregados, para segurar os salários.

Para Cattani (2002) ao longo dos séculos proliferaram várias ações patronais, buscando adaptar as escolas profissionalizantes às necessidades de seguimentos específicos, onde a formação passou a ser assumida pelas próprias empresas. Dessa forma, segundo Cattani, “a possibilidade de ascensão que esse tipo de ensino proporcionava garantia a adesão ideológica do trabalhador aos valores do sistema capitalista” (CATTANI, 2002, p.129).

Marise Ramos in: Guimarães (2013, p.13) faz uma interessante reflexão a este respeito. Para a autora, a proximidade do seguimento privado com a educação

pública, “fere o caráter ‘laico’ da escola pública”. Marise entende que “O princípio da escola democrática converge com o da escola laica. E o caráter empresarial de qualquer formação fere esse princípio [...]. Colocar a educação profissional nas mãos de empresários significa submeter essa formação a interesses particulares e antagônicos à classe trabalhadora” (RAMOS In: GUIMARÃES, 2013, p.13). Para Marise Ramos in: Guimarães (*ibid.*), a “laicidade precisa ser entendida como independência não apenas em relação à interferência religiosa, mas também em relação a interesses de grupos específicos”.

Na apreciação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec temos total convicção de que as políticas públicas emanadas pelo Estado brasileiro, desde a implantação do programa, estão fortemente centradas na parceria público x privado, privilegiando e fortalecendo principalmente as instituições do Sistema S, em detrimento das instituições públicas. É possível de comprovação, também, resguardadas as devidas proporções e o tempo histórico, que o Pronatec não deixa de ser uma reedição das políticas públicas já decorridas e experimentadas no Brasil nos anos 90 e que, comprovadamente, não deram certo. Mais uma vez constata-se que o País não tem um planejamento e políticas públicas de Estado para a educação profissional com ações em longo prazo. Na realidade, são políticas de governo, que mudam a cada quatro anos e que, no seu cerne, carregam um apelo muito mais eleitoreiro do que de solução de problemas. Na medida em que um governo elege uma educação profissionalizante, com cursos rápidos de 160 horas de duração para a formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando responder em curto e médio prazo a problemas de capacitação e escassez de mão de obra qualificada, está fadado ao fracasso. Principalmente se levarmos em consideração que este público alvo dos cursos FIC, tem baixo nível de escolaridade.

Acácia Zeneida Kuenzer, em artigo na Revista Extra Classe do Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul - SINPRO/RS, nº 156/2011¹³³, tem o mesmo entendimento nosso em relação aos cursos FIC. Para Acácia Kuenzer, 160 horas de duração para cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores é insuficiente, pois “viabiliza apenas a formação para atuar em ocupações precárias”. Segundo a autora “grande parte dos trabalhadores para os quais se

¹³³ Disponível em: <http://www.sinprors.org.br/extraclasse/ago11/imprimir.asp?id_conteudo=171>. Acesso em: 20 jun. 2013.

destina o Pronatec não tem escolaridade suficiente, sendo necessária uma formação que integre Educação Profissional e Básica, nos níveis Fundamental e Médio, nas modalidades regular ou EJA”.

Também nos leva a crer que essas políticas voltadas para o Pronatec, são apenas paliativas, sem de fato conseguir enfrentar e resolver o real problema da formação profissional da população brasileira. Se houvesse um interesse maior, questionamos as razões de um programa como o Pronatec, não fazer parte do Plano Nacional de Educação 2011/2020, ainda em discussão no Congresso Nacional.

Igualmente surpreende que o Secretário da SETEC/MEC, Marco Antônio Oliveira, em entrevista a Revista Valor Econômico¹³⁴ publicada em 22 de março de 2013, admite publicamente as dificuldades em elevar-se a escolaridade dos trabalhadores via cursos técnicos do Pronatec. Entretanto, justifica esta opção por parte do governo, por ser a alternativa mais em conta financeiramente.

Oliveira, do MEC, admite que é operacionalmente mais complicado elevar a escolaridade dos cursos técnicos via Pronatec, "mas o governo reconhece essa demanda e é de seu interesse ampliar" a oferta. O obstáculo é financeiro: o gasto anual por aluno de escola técnica federal é superior a R\$ 8 mil, enquanto o custo-aluno anual do Pronatec, dependendo da carga horária e da complexidade do curso, pode ser até oito vezes menor, conforme cálculos aproximados baseado no orçamento do plano (VALOR ECONÔMICO, 2013).

Enquanto as opções pelas políticas públicas voltadas para a educação brasileira forem balizadas pelo fator econômico, então, com certeza, não há seriedade na ação pública.

¹³⁴ Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/clipping/2013/03/22/brasil-avanca-na-educacao-tecnica-mas-foco-e-curso-rapido>>. e <<http://www.valor.com.br/brasil/3055938/brasil-avanca-na-educacao-tecnica-mas-foco-e-curso-rapido#ixzz2OHvfJmJx>>. Acessos em: 19 jun. 2013.

3 O CENÁRIO NO RIO GRANDE DO SUL COM A IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.

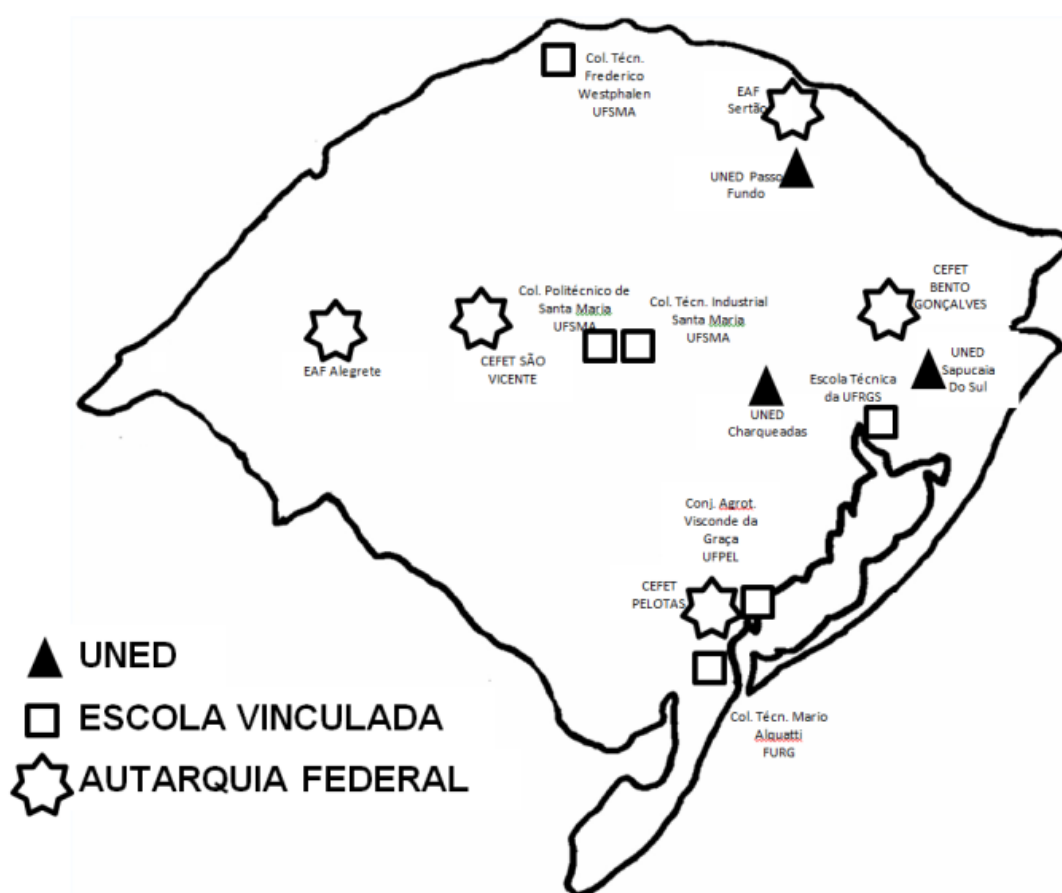
Transcorria o ano de 1837, e nesse cenário nacional, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, hoje cidade de Rio Grande, através da Lei nº 12 de 1837, sancionada pelo Presidente da Província, Antônio Elzeário de Miranda e Brito é implantada a primeira Escola Profissionalizante, cognominada na época de Colégio de Artes Mecânicas. A exemplo das suas congêneres no país, a legislação que cria o Colégio de Artes Mecânicas apresentava muito mais um caráter assistencial do que educacional, já que fora instituída para o “ensino de órfãos pobres, expostos e filhos de pais indigentes que tiverem chegado à idade de 10 anos sem seguirem alguma ocupação útil” (Lei nº 12/1837, Art. 1º). Dessa forma, a Lei determinava que esta escola tivesse como objetivos o atendimento de um seguimento social excluído e carente da sociedade. Fonseca elucida que a Província, à época, ainda carecia de uma indústria fabril que justificasse a implantação de um Colégio voltado para as Artes Mecânicas (FONSECA, 1986c, p.221). Segundo o autor, a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, na ocasião, só havia sido precedida nessa empreitada, pelas províncias de Minas e Rio de Janeiro¹³⁵. Assim começa a História do Ensino Profissional do Rio Grande do Sul.

Transcorridos 170 anos, no ano de 2007, quando da publicação do Decreto 6.095/2007, o Rio Grande do Sul já contava com um montante de 380 escolas profissionalizantes, 12 escolas na esfera federal, mais 2 UNED em fase de implantação. As Escolas profissionalizantes da esfera federal eram classificadas como vinculadas às Universidades Federais, e neste seguimento eram em número de seis: Colégio Técnico Frederico Westphalen (UFSM), Colégio Politécnico de Santa Maria (UFSM), Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (UFSM), Colégio Técnico Mario Alquatti (FURG), Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (UFPEL) e Escola Técnica da UFRGS (UFRGS); Três Centros Federais de Educação Tecnológica: Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, CEFET-RS, Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente – CEFET – São Vicente e

¹³⁵ Fonseca (1986c, p.221) explica que esta Escola não chegou a entrar em funcionamento, tendo em vista o momento político e as tensões em que perpassava a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, pois estava em plena efervescência a Guerra dos Farrapos, “o que desorganizara a vida administrativa da Província” segundo o autor, além do que, não havendo necessidade de mão de obra especializada nessa área, as autoridades entenderam por bem não fazerem naquele momento despesas desnecessárias.

Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves – CEFET-Bento Gonçalves, além das Escolas Agrotécnicas Federal de Alegrete e de Sertão – EAF Alegrete e EAF Sertão. Com exceção das escolas vinculadas às universidades federais, todas as demais instituições, em número de cinco, eram autarquias federais. Ao CEFET-Pelotas estavam vinculadas três UNEDs. UNED de Sapucaia do Sul já em funcionamento, e as UNED de Passo Fundo e Charqueadas, recém iniciando suas atividades acadêmicas.

QUADRO 23 CENÁRIO DA DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO RS, ANTES DA IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS



Após a edição da Lei 11.892/2008 e com a agregação das Instituições autárquicas de educação profissional, o Estado passa a ter somente três Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, com *natureza de autarquia*, (grifo nosso), cujas reitorias foram localizadas nas cidades de Pelotas, Santa Maria e Bento Gonçalves, denominados respectivamente de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - IFSul; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Farroupilha – IF Farroupilha; e Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia, Rio Grande do Sul - IFRS. A estes institutos foram incorporadas as demais instituições existentes.

Posteriormente, a partir do ano de 2009, foram criados novos *campi* que foram agrupados a estas reitorias.

O IFRS, além de ter agregado o CEFET Bento Gonçalves, a Escola Técnica Federal de Sertão, a Escola Técnica da UFRGS e o Colégio Técnico Mario Alquatti da FURG, foi contemplado ainda com mais oito (8) *campi* localizados em Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório e Bairro da Restinga, em Porto Alegre.

Ao IF Farroupilha, com a reitoria localizada em Santa Maria, foi vinculado o CEFET São Vicente, localizado em São Vicente do Sul e a Escola Agrotécnica Federal de Alegrete. Quando da implantação de novas unidades, ao IF Farroupilha foram vinculados outro seis *campi*, localizados nos municípios de Jaguari, Júlio de Castilho, Panambi, Santa Rosa, São Borja e Santo Augusto.

Quanto ao IF Sul, com sua reitoria em Pelotas, foram agregados o Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, CEFET-RS e suas UNED de Sapucaia do Sul, Charqueadas e Passo Fundo, além do Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça, antes vinculado à Universidade Federal de Pelotas. Na criação dos novos *campi* a esta reitoria foram vinculadas oito unidades, localizadas nos municípios de Bagé, Camaquã, Gravataí; Jaguarão, Lajeado, Santana do Livramento, Sapiranga e Venâncio Aires.

Os Colégios Técnicos Frederico Westphalen, Politécnico de Santa Maria e Técnico Industrial de Santa Maria, todos vinculados à Universidade Federal de Santa Maria, não aderiram à proposta de constituição dos Institutos Federais, permanecendo vinculados àquela Universidade (UFSM).

Isso posto, o Rio Grande do Sul que detinha cinco (5) instituições de educação profissional como autarquias federais, três (3) UNED e seis (6) Escolas Técnicas vinculadas, passou a contar, a partir de 2009 até maio de 2013 com três (3) Institutos Federais com “natureza de autarquia”; aos Institutos federais ficaram vinculados trinta e três (33) *campi*, além dos três colégios técnicos ainda vinculados a UFSM. Dessa forma, houve um acréscimo de 157% na rede federal de educação profissional no RS no período de 2009 a 2013 um aumento de 22 unidades educacionais.

QUADRO 24 - CENÁRIO DA DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO RS, APÓS A IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS – ANO 2013.



3.1 DISTRIBUIÇÃO DAS REITORIAS NAS MESORREGIÕES DO RIO GRANDE DO SUL: UM CRITÉRIO TÉCNICO / PEDAGÓGICO OU UM ACERTO POLÍTICO?

Quando da publicação do Decreto 6.095/07 estabelecendo as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, o Art. 1º, § 3º delimitava que a constituição das novas entidades teria suas bases territoriais estabelecidas em uma ou mais mesorregiões de um mesmo Estado. De acordo com este inciso:

Os projetos de lei de criação dos IFET tratarão de sua organização em bases territoriais definidas, compreendidas na dimensão geográfica de um Estado, do Distrito Federal ou de uma ou mais mesorregiões dentro de um mesmo Estado, caracterizadas por identidades históricas, culturais, sociais e econômicas (DECRETO 6.095/2007, Art. 1º §3º).

Como mesorregião dentro de um mesmo Estado entende-se a divisão “simbólica” constituída de vários municípios dentro de uma mesma área geográfica, e que tenha semelhanças e afinidades históricas, culturais, econômicas e sociais

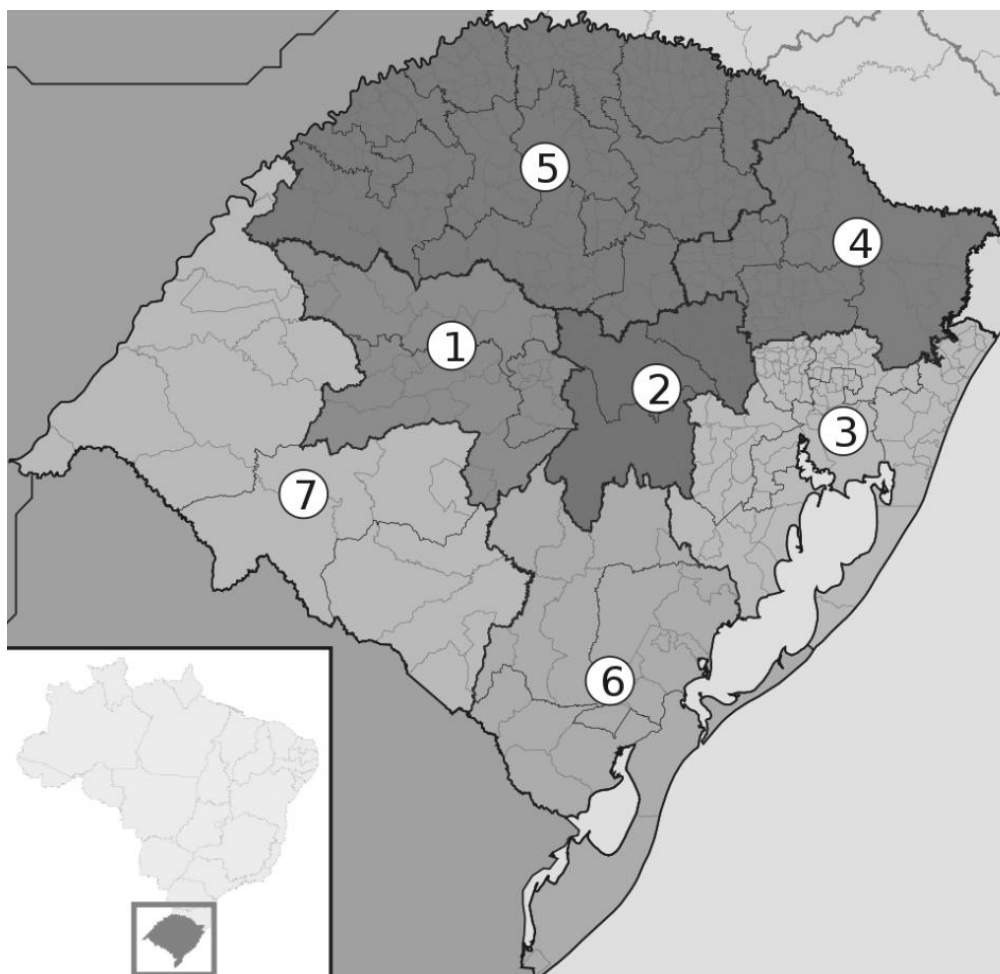
comuns. Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, responsável pela criação do conceito, mesorregião é:

Uma área individualizada em uma Unidade da Federação que apresenta formas de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: O processo social como determinante, o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação e de lugares como elemento de articulação espacial. Estas três dimensões possibilitam que o espaço delimitado como mesorregião tenha uma identidade regional. Esta identidade é uma realidade construída ao longo do tempo pela sociedade que aí se formou (BRASIL – MEFP/IBGE, 1990, p.8).

Já as microrregiões, são novas subdivisões das mesorregiões, praticamente constituídas pela integração territorial de dois ou mais municípios que juntas constituem as mesorregiões. Para o IBGE:

As microrregiões foram definidas como partes das mesorregiões que apresentam especificidades quanto à organização do espaço. Essas especificidades não significam uniformidade de atributos nem conferem às microrregiões autossuficiência e tampouco o caráter de serem únicas devido a sua articulação a espaços maiores que a mesorregião a unidade da federação quer a totalidade nacional. Essas especificidades referem-se à estrutura de produção agropecuária industrial extrativismo mineral ou pesca. Essas estruturas de produção diferenciadas podem resultar da presença de elementos do quadro natural ou de relações sociais, econômicas particulares a exemplo respectivamente das serras úmidas, nas áreas sertanejas ou a presença dominante da mão de obra não remunerada numa área de estrutura social capitalista (BRASIL – MEFP/IBGE, 1990, p.8).

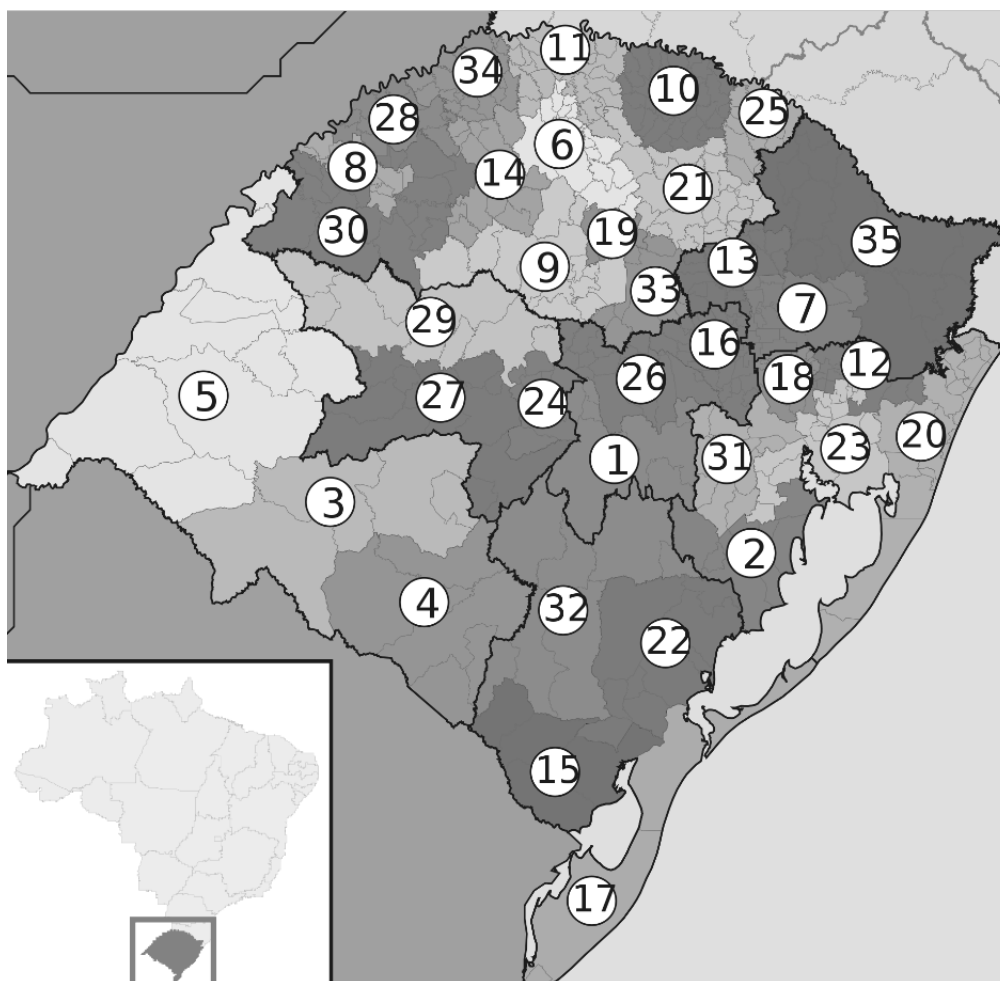
Dessa forma, o Rio Grande do Sul foi dividido pelos estudos do IBGE em sete grandes mesorregiões assim denominadas: I-Mesorregião do Centro Ocidental Rio-Grandense; II-Mesorregião do Centro Oriental Rio-Grandense; III- Mesorregião Metropolitana de Porto Alegre IV- Mesorregião do Nordeste Rio-Grandense; V- Mesorregião do Noroeste Rio-Grandense; VI- Mesorregião do Sudeste Rio-Grandense e VII-Mesorregião do Sudoeste Rio-Grandense. O quadro 25, abaixo, ilustra a divisão geográfica do RS em mesorregiões.

QUADRO 25 - DIVISÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL EM VI MESORREGIÕES

Fonte: Rio Grande do Sul Mesoregions.svg / From Wikimedia Commons, the free media repository

Na subdivisão das sete mesorregiões do RS em novas unidades surgem então 35 microrregiões, assim denominadas: 1- Cachoeira do Sul; 2- Camaquã; 3- Campanha Central; 4- Campanha Meridional; 5- Campanha Ocidental; 6- Carazinho; 7- Caxias do Sul; 8- Cerro Largo; 9- Cruz Alta; 10- Erechim; 11- Frederico Westphalen; 12- Gramado-Canela; 13- Guaporé; 14- Ijuí; 15- Jaguarão; 16- Lajeado Estrela; 17- Litoral Lagunar; 18- Montenegro; 19- Não-Me-Toque; 20- Osório; 21- Passo Fundo; 22- Pelotas; 23 - Porto Alegre; 24- Restinga Seca; 25- Sananduva; 26- Santa Cruz do Sul; 27- Santa Maria; 28- Santa Rosa; 29- Santiago; 30- Santo Ângelo; 31- São Jerônimo; 32- Serras de Sudeste; 33- Soledade; 34- Três Passos e 35 - Vacaria.

QUADRO 26 - SUBDIVISÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL EM XXXV MICRORREGIÕES



Fonte: Rio Grande do Sul Mesoregions.svg / From Wikimedia Commons, the free media repository

Destarte, em função da legislação posta, as reitorias das novas instituições recém-criadas foram posicionadas em três mesorregiões distintas, com as sedes localizadas nas microrregiões de Caxias, Santa Maria e Pelotas.

A cidade de Santa Maria, pela não adesão das suas escolas e colégios técnicos vinculados a UFSMA, manteve sua reitoria no mesmo município. É importante também que se esclareça que a Reitoria do IF Farroupilha, foi a única a ser instalada em um município onde não havia nenhuma escola técnica federal. O quadro 27, abaixo, localiza os Institutos nas mesorregiões e sua sede nas microrregiões e municípios correspondentes:

QUADRO 27 - LOCALIZAÇÃO DAS REITORIAS DOS INSTITUTOS DO RS NAS MESORREGIÕES E MICRORREGIÕES

	LOCALIZAÇÃO DO INSTITUTO/UNIVERSIDADE	LOCALIZAÇÃO DA REITORIA	
	MESORREGIÃO	MICRORREGIÃO	MUNICÍPIO
INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	4 - NORDESTE RIO-GRANDENSE	16 – CAXIAS DO SUL	BENTO GONÇALVES
INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA	1-CENTRO OCIDENTAL RIO-GRANDENSE	18 – SANTA MARIA	SANTA MARIA
INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE	6 - SUDOESTE RIO-GRANDENSE	33 - PELOTAS	PELOTAS
REITORIA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	1-CENTRO OCIDENTAL RIO-GRANDENSE	18 – SANTA MARIA	SANTA MARIA

Causa estranhamento que, apesar de o decreto referir-se a que os Institutos teriam suas bases territoriais estabelecidas em uma ou mais mesorregiões de um mesmo Estado, o que não é mais ressaltado quando da publicação da Lei, percebe-se que na distribuição dos *campi*, que isto não foi observado. Dessa forma, teremos na mesorregião Noroeste Rio-grandense, sete *campi* e um colégio técnico, vinculados aos três institutos e à Universidade cujas reitorias estão localizadas em outras mesorregiões (ver quadro 28, a seguir). Os *campi* de Santa Rosa, Santo Augusto e Panambi, estão vinculados à Reitoria do IF Farroupilha, cuja Reitoria encontra-se na cidade de Santa Maria, na Mesorregião Centro Ocidental Rio-Grandense. Os *campi* de Sertão, Ibirubá e Erechim, fazem parte do Instituto Rio Grande do Sul, cuja Reitoria encontra-se na cidade de Bento Gonçalves, na Mesorregião Nordeste Rio-Grandense. O Colégio Técnico de Frederico Westphalen permanece vinculado à Universidade Federal de Santa Maria, cuja reitoria encontra-se na cidade de Santa Maria e na Mesorregião Centro Ocidental Rio-Grandense.

Na mesorregião Centro-Ocidental Rio-Grandense, teremos os *campi* de Júlio de Castilhos, Jaguari e São Vicente do Sul, vinculados ao IF Farroupilha, localizado na mesma mesorregião. O mesmo ocorre com os colégios Politécnico de Santa

Maria e o Colégio Técnico Industrial, ambos vinculados a UFSMA, cuja reitoria encontra-se na mesma mesorregião. Entendemos que esta é a única distribuição que está em conformidade com a proposta original do Decreto 6.095/2007.

Chama atenção que na mesorregião Metropolitana de Porto Alegre, teremos 10 *campi*, distribuídos entre dois Institutos. Os *campi* de Feliz, Canoas, Porto Alegre, Restinga e Osório fazem parte do Instituto Rio Grande do Sul, (Mesorregião Nordeste Rio-Grandense). Já os *campi* Charqueadas, Gravataí, Sapucaia do Sul, Camaquã, Sapiranga, ficaram vinculados a Reitoria do IFSUL, localizado na cidade de Pelotas e na mesorregião Sudeste Rio-Grandense.

A Mesorregião Sudoeste Rio-Grandense, possui os *campi* de Alegrete e São Borja, vinculados ao IF Farroupilha (Mesorregião Centro-Occidental Rio-Grandense), e os *campi* de Santana do Livramento e Bagé, vinculados ao IFSul localizado na mesorregião Sudeste Rio-Grandense.

As mesorregiões Centro-Oriental, com os *campi* de Venâncio Aires e Lajeado, e Nordeste Rio-Grandense, com os *campi* de Caxias de Sul, Bento Gonçalves e Farroupilha, terão seus *campi* agregados somente a um Instituto, respectivamente Instituto Sul-Rio-Grandense e Instituto Rio Grande do Sul. O quadro 28, abaixo, permite uma melhor compreensão desta distribuição.

QUADRO 28 - DISTRIBUIÇÃO DAS REITORIAS, DOS *CAMPI*, COLÉGIOS TÉCNICOS E SUAS RESPECTIVAS VINCULAÇÕES ENTRE AS MESORREGIÕES DO ESTADO DO RS.

MESOREGIÕES						
Centro Ocidental Rio-Grandense	Centro Oriental Rio-Grandense	Metropolitana de Porto Alegre	Nordeste Rio-Grandense	Noroeste Rio-Grandense	Sudoeste Rio-Grandense	Sudeste Rio-Grandense
Júlio De Castilhos	Venâncio Aires	Feliz	Caxias Do Sul	Santa Rosa	Alegrete	Pelotas; Pelotas / Visconde da Graça
Santa Maria / Col. Politécnico; Santa Maria / Col. Téc. Industrial;	Lajeado	Charqueadas	Bento Gonçalves	Frederico Westphalen	São Borja	Jaguarão
Jaguari		Canoas	Farroupilha	Santo Augusto	Santana Do Livramento	Rio Grande
São Vicente Do Sul		Gravataí		Passo Fundo	Bagé	
		Porto Alegre		Sertão	<div> <div>LEGENDA</div> <div> <div>Reitorias / Instituições</div> <div> <div>IF Farroupilha</div> <div>IF Rio Grande do Sul</div> <div>IF Sul</div> <div>UFSM</div> </div> </div> </div>	<div> <div>Campi vinculados</div> <div></div> </div>
		Restinga		Ibirubá		
		Sapucaia Do Sul		Erechim		
		Osório		Panamby		
		Camaquã				
		Sapiranga				

Percebe-se que, nessa distribuição não foram observadas as distâncias entre *campi* e reitorias dos Institutos no momento de definir a vinculação, no sentido de facilitar a gestão e as atividades pedagógicas e administrativas inerentes a estas instituições.

Tomamos como exemplo a situação do Colégio Técnico Mario Alquatti, Rio Grande, RS. Essa instituição, situada na mesorregião Sudeste Rio-Grandense, optou por sua desvinculação da Fundação Universidade de Rio Grande (FURG) e aderiu à legislação que propunha a implantação dos Institutos. Estranhamente, ficou vinculada ao Instituto Federal Rio Grande do Sul, cuja sede fica em Bento Gonçalves, RS, na mesorregião Nordeste Rio-Grandense. Pergunta-se: que ganho teve o Colégio Técnico Mario Alquatti, que antes de aderir reportava-se ao reitor da FURG, praticamente dentro das suas instalações, agora se reporta ao reitor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, com reitoria em Bento Gonçalves, distante aproximadamente 445 km? Por outro lado, se existe o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, por ora com sede em Pelotas, por que não ficou vinculado a esta reitoria, distante apenas 56 km e na mesma mesorregião? Igualmente incompreensível, que a ex-Escola Técnica vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, situada na mesorregião Metropolitana de Porto Alegre, com uma excelente estrutura física, a poucos metros da Reitoria da UFRGS, tenha sido vinculada ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul, com sede em Bento Gonçalves, 136 km de distância. Da mesma forma singular, o *Campus* Passo Fundo, do Instituto Federal Sul Rio-Grandense, localizado na mesorregião Noroeste Rio-Grandense, ficar vinculado à reitoria do IFSul, localizado na cidade de Pelotas, na mesorregião Sudoeste, em torno de 550 km de distância, e não ao IFRS com sede em Bento Gonçalves, 170 km de distância.

A mesma constatação pode-se fazer em relação ao *campus* de Santana do Livramento que está distante 245 km da Reitoria do IF Farroupilha, na cidade de Santa Maria, no entanto está vinculado ao IF Sul Rio-Grandense, cuja sede é em Pelotas, distante 341 km.

Na leitura do item 2 da exposição de motivos que acompanha a Lei 11.892/08, já podemos constatar a incoerência do processo. Segundo esse documento:

A presente proposta tem o objetivo de oferecer ao país um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, aproveitando o potencial instalado nos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET,

Escolas Técnicas Federais - ETF e Escolas Agrotécnicas Federais - EAF, para estruturar um conjunto de Institutos que respondam de forma mais ágil e eficaz às demandas crescentes por formação de recursos humanos, difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e suporte aos arranjos produtivos locais (EM Interministerial nº 00118/2008/MP/MEC).

Como poderão esses *campi* “responder de forma mais ágil e eficaz às demandas crescentes” e dar “suporte aos arranjos produtivos locais”, distante vários quilômetros de suas reitorias?

Veja-se a situação dos *campi* situados na mesorregião Metropolitana de Porto Alegre, alguns bem próximos entre si, como é o caso dos *campi* de Canoas, Sapucaia do Sul, Gravataí, e até Porto Alegre e Bairro da Restinga. Estes *campi* estão vinculados a dois Institutos, distantes um do outro em torno de 450 km. Como ter unidade na oferta pública de educação profissional vinculado às estratégias de desenvolvimento socioeconômico sustentável naquela região, com as unidades educacionais vinculadas a entidades distintas, cujas sedes estão distantes da região. Interessante observar, que a Mesorregião de Porto Alegre, com a maior concentração de *campi* no Estado, em número de dez, não possui nenhuma reitoria de instituto ali localizado. Nota-se que esta distribuição dos *campi* vai de encontro ao que propunham os ministros Paulo Bernardo e Fernando Haddad, autores da Exposição de Motivos nº 00118/2008 quando do encaminhamento do Projeto de Lei. Segundo a exposição de motivos, item 5:

Ao inaugurar seu segundo mandato, Vossa Excelência assume publicamente o compromisso de implantar uma escola técnica em cada cidade polo do país, vinculando a oferta pública de educação profissional às estratégias de desenvolvimento socioeconômico sustentável. Neste contexto, se propõe a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, constituídos a partir da integração e reorganização de Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais que atuam em uma mesma base territorial, compreendida nas dimensões geográficas de um estado, do Distrito Federal ou de uma ou mais mesorregiões de um mesmo Estado (EM Interministerial nº 00118/2008/MP/MEC).

Também vemos incoerência na exposição de motivos, quando faz referência ao, “aproveitando o potencial instalado nos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF e Escolas Agrotécnicas Federais – EAF”. Se há de fato aproveitamento, então por que alugar novos prédios ou investir maciçamente na construção de prédios para a instalação de reitorias e toda a administração dos institutos fora dos seus *campi*?

No item dez da exposição de motivos os ministros informam ao Presidente da República “que a presente proposição legislativa não importa em aumento de despesas”, mas, na prática, os investimentos na locação de prédios e (ou) construção de estruturas administrativas, por vezes gigantescas, é que tem pautado a gestão dessas novas instituições e a agenda dos gestores. Além do que, com uma administração multicampi nos moldes dos institutos federais, contata-se uma expressiva elevação do custo aluno, como consequência da distribuição geográfica entre os *campi* e respectivas reitorias, além de engessar a administração com um todo.

Analisando-se os prováveis critérios de implantação das novas unidades, tornam-se possível de constatação que não foram levadas em conta as diferenças e necessidades regionais. Na realidade, o que de fato foi relevante na tomada de decisão para a implantação dos *campi*, foram os acertos e composições políticas em cada região. Fundamentamos nossa afirmação tendo em vista que das vinte e duas (22) novas unidades criadas, excetuando-se as da região Metropolitana de Porto Alegre, somente três (3) fazem parte da metade sul do Rio Grande do Sul, cujo governo do Estado, em 2003, criou inclusive o Gabinete da Metade Sul, que posteriormente foi absorvido pelo Gabinete de Combate às Desigualdades Regionais, vinculado ao governo do Estado, com o objetivo de fomentar políticas públicas para o desenvolvimento dessa região, que mais uma vez foi esquecida.

Essas questões aqui postas nos levaram a fazer outra investigação. Como ficou o “custo” aluno do IF Sul-Rio-Grandense e seus respectivos *campi*? A questão do custo aluno destas instituições tem sido objeto de publicações e frequentes críticas ao longo de toda a sua história, inclusive por parte das próprias autoridades governamentais e do Ministério da Educação, como veremos mais adiante.

3.2 A QUESTÃO DO CUSTO ALUNO ANO DO IFSUL

O custo aluno dos Institutos Federais e das instituições que os antecederam, como os CEFET, é calculado em função de decisões de órgãos superiores, como o Tribunal de Contas da União.

Assim, o Gasto (custo) Aluno Ano é determinado pela razão de todos os gastos da Instituição, excetuando-se as despesas com precatórios, investimentos de capital, e a folha de pessoal dos inativos e pensionistas, pelo número total de

matrículas, (alunos matriculados,) no ano em curso. Esse valor deve ser disponibilizado no Relatório de Gestão Anual- Prestação de Contas - da instituição, o qual é posteriormente remetido ao Tribunal de Contas da União para análise e aprovação final.

Isso posto, examinamos os Relatórios de Gestão do CEFET-RS, a partir do de 2004, quando este dado passou a ser calculado, até ano de 2007, quando foi agregado ao IFSul, e os Relatórios de Gestão do Instituto Federal dos anos 2008 a 2012. Nesta análise foi possível constatar um expressivo aumento do Gasto Aluno Ano, principalmente após a implantação dos Institutos, conforme registrado no quadro abaixo. Para melhor entendimento inseriu-se na análise dos dados os gastos de ambas as instituições, a evolução das matrículas (número de alunos) e o cálculo do Gasto Aluno Ano ao longo daquele período.

QUADRO 29 - EVOLUÇÃO DOS GASTOS INSTITUCIONAIS, Nº MATRÍCULAS E CUSTO ALUNO ANO DO CEFET-RS, PERÍODO 2004 A 2008 E DO IFSUL-RIO-GRANDENSE, PERÍODO 2009 A 2012.

Evolução dos Gastos Institucionais, nº Matrículas e Custo Aluno Ano do CEFET-RS, período 2004 a 2008 e do IFSUL-RIO-GRANDENSE, período 2009 a 2012.			
ANO	GASTOS DA INSTITUIÇÃO (R\$)	NÚMERO DE MATRÍCULAS	GASTO ALUNO ANO (R\$)
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE PELOTAS – CEFET-RS			
2004	29.369.375,73	5.077	5.784,78
2005	30.276.436,22	4.502	6.725,10
2006	49.594.538,31	7.718	6.425,83
2007	52.265.999,82	8.293	6.302,42
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, SUL-RIO-GRANDENSE			
2008	56.108.806,45	5.096	11.010,36
2009	73.266.346,29	6.187	11.841,98
2010	96.727.388,05	6.134	15.769,06
2011 (1º)	144.146.738,55	8.707	16.555,27
2011 (2º)	144.146.738,55	6.744	21.374,07
2012	168.325.186,17	21.675	7.765,87
FONTE: Relatórios de Gestão do CEFET-RS e do IFSUL – Disponível em: < http://www.IFSul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=4 > Acesso em: 17 jul. 2013.			

Avaliando-se isoladamente cada instituição dentro do seu período de tempo, vamos perceber que a evolução dos “gastos” do CEFET-RS, constituído pela sua sede em Pelotas e as unidades descentralizadas de ensino nos municípios de Charqueadas, Passo Fundo e Sapucaia do Sul, no período de 2004 a 2007, teve um acréscimo nas suas despesas em 77,9%, enquanto sua matrícula aumentou em 63,3%, com um montante de 3.216 alunos, o Gasto Aluno Ano cresceu em 8,9%, passando de R\$ 5.700,00 para R\$ 6.300,00.

O IFSUL, a partir da sua implantação em 2008 até o ano de 2012, assumiu as então unidades descentralizadas e a sede do então CEFET-RS, além de absorver o Colégio Agrícola Visconde da Graça (2011) até então vinculado à UFPEL. Implantou novas instituições nos municípios de Bagé, Camaquã, Santana do Livramento e Venâncio Aires¹³⁶, agora denominadas “camp” do Instituto. Nesse período de tempo, o IFSUL teve uma evolução nos seus gastos em praticamente 200%. Do ano da sua implantação, em relação ao ano anterior de 2007, houve uma diminuição da oferta de matrículas em 3.197 unidades, o que resulta uma diminuição de 38,5%. Não encontramos nos relatórios qualquer justificativa para esta redução, o que acreditamos devam-se às mudanças institucionais que ocorreram no ano.

No ano de 2011 foram apresentadas duas versões para o Relatório de Gestão. A 1ª versão, feita com dados coletados pela própria instituição, apresenta um número de 8.707 alunos matriculados, com um gasto aluno ano de R\$ 16.555,27. Esta versão foi apresentada ao TCU na data de 31 de março de 2012, data limite para a entrega desses relatórios conforme determinava o TCU e segundo orientação recebida através de e-mail, com data de 30 de março, encaminhada pelo Coordenador-Geral de Planejamento e Gestão da Rede Federal, Marcelo Machado Feres.

O e-mail (circular) encaminhado pelo Coordenador-Geral de Planejamento e Gestão da Rede Federal orientava ainda aos gestores do IFSUL e dos demais Institutos que dentro de um prazo de 30 dias, deveria ser encaminhado um novo Relatório de Gestão ao TCU, “de forma retificada” com cópia para a SETEC/MEC. Este novo relatório retificador deveria atender aos indicadores (I) Relação candidato/vaga; (II) Relação ingressos/aluno; (III) Relação concluintes/alunos; (IV) Índice de eficiência acadêmica de concluinte; (V) Índice de retenção do fluxo escolar;

¹³⁶ Quando da escrita deste trabalho, estavam sendo realizados estudos para implantação de novas unidades nos municípios de Gravataí, Jaguarão, Lajeado e Sapiranga.

(VI) Relação de aluno/docente em tempo integral e (VII) Gastos correntes por aluno, o que de certa forma já era feito.

Chama atenção que os dados para esse novo relatório de gestão seriam fornecidos pela SETEC/MEC, através do SISTEC - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica, com a justificativa que deveria haver uma padronização e automatização do processo de geração de indicadores de gestão, em nível nacional. De acordo com os dados fornecidos pelo SISTEC, o IFSUL gerou então um novo relatório, onde seu número de alunos diminuiu para 6.744 matrículas e aumentou o custo aluno para R\$ 21.374,07. Esta 2ª versão do Relatório de Gestão acabou prevalecendo sobre a primeira versão, portanto, a versão oficial, será usada aqui, para efeito de análise.

A partir do ano de 2008 ao ano de 2009, houve um aumento na oferta de matrículas de 21,4%, o que corresponde a 1.091 novas matrículas. Do ano de 2009 a 2011(2ª versão), o aumento é inexpressivo, de somente 557 matrículas, o que representa um acréscimo de 9%. Neste período o gasto aluno aumenta em 80,5%, passando de praticamente 11 mil reais para 21,3 mil reais.

Causa estranhamento nos dados coletados dos Relatórios de Gestão 2011 (2ª versão) e 2012, que neste período de tempo, a matrícula cresce em 221,3%, o que significa praticamente um aumento de 15 mil matrículas. Com este acréscimo de matrículas, o custo aluno decaiu em R\$ 13.608,00, o que significa uma redução de 63,6%, passando o valor do Gasto Aluno Ano de 2012 para R\$ 7.765,87, inferior ao investido no ano de 2008, quando da implantação do Instituto.

No exame dos Relatórios de Gestão 2012 encontramos uma justificativa nada plausível para este acontecimento. Segundo informações e justificativas no documento:

A acentuada redução do indicador “Gastos Correntes por Aluno” deve-se à metodologia de extração de dados do SISTEC utilizada pela SETEC/MEC. Foram considerados como alunos matriculados todos aqueles com a situação em curso, bem como aqueles que apareciam finalizados, mas que em algum momento do exercício estiveram em curso. Dessa forma, o número total de alunos matriculados aumentou mais de 300% em relação ao registrado no ano de 2011, evidenciando uma estabilidade nos gastos com manutenção dos *campi* e Reitoria, o resultado do indicador sofreu uma forte redução, se comparado aos anos anteriores (IFSUL- RELATÓRIO DE GESTÃO 2012, p.213).

Ficamos com sérias dúvidas quanto à informação da ampliação das matrículas em 15 mil unidades e principalmente se considerarmos este crescimento de um ano para outro. Reconhecemos não ter entendido o que o relator quis afirmar

ao apontar que “*Foram considerados como alunos matriculados todos aqueles com a situação em curso, bem como aqueles que apareciam finalizados, mas que em algum momento do exercício estiveram em curso*”. Estamos mais sujeitos a acreditar que esta é uma forma de “camuflar os dados”, que com toda a certeza são desabonadores para o IFSUL e também para o próprio MEC.

No Relatório de Gestão 2012, p.213, encontramos outra justificativa, da mesma forma, nada admissível, o que de certa forma vai ao encontro da nossa análise. Segundo informa o relator, a partir de 2012, os cálculos sugeridos pelo MEC/SETEC para os Institutos, é que para os indicadores administrativos sejam considerados somente os valores liquidados, pois nos relatórios dos exercícios anteriores eram também considerados os valores empenhados.

Explica-se assim qualquer discrepância no acompanhamento histórico, principalmente em relação às despesas com investimentos, as quais em sua maioria não são liquidadas no mesmo exercício do empenho, permanecendo em restos a pagar não processados. Essa observação deve ser considerada para os indicadores “Gastos Correntes por Aluno”, “Percentual de Gastos com Pessoal”, “Percentual de Gastos com Outros Custeios” e “Percentual de Gastos com Investimento” (IFSUL- RELATÓRIO DE GESTÃO 2012, p.213).

Em busca de esclarecimentos a respeito, procuramos junto a Pró-Reitoria de Administração e Planejamento do IFSUL uma explicação para este novo procedimento metodológico utilizado pela SETEC/MEC, e fomos informados que os dados, para fins de cálculo, seriam doravante disponibilizados diretamente pelo SISTEC - a exemplo do que já ocorrera para a 2ª versão do relatório de 2011.

Consultando a documentação a respeito, tivemos acesso a uma série de ofícios e memorandos, encaminhados pelo MEC aos Institutos, onde informava que os mesmos teriam uma padronização. Com este objetivo foi criado um Grupo de Trabalho, através da Portaria nº 25 de 1º de agosto de 2012, publicada no DOU nº 149, no dia 02 de agosto de 2012, assinada pelo Secretário da SETEC e que tinha os seguintes objetivos:

- I-Propor novo conjunto de indicadores de gestão, com base nas orientações e conceitos contidos no Acórdão 2.267/2005 – TCU – Plenário, no termo de Acordo e Metas e na Matriz Orçamentária da Rede Federal, visando conferir maior efetividade ao cumprimento dos objetivos e finalidades estabelecidos pelos artigos 6º e 7º da Lei 11.892 de 2008; e
- II-Elaborar Manual de Produção e Análise dos Indicadores de Gestão da Rede, considerando:
 - a) Descrição e conceituação dos indicadores;
 - b) Método de cálculo de cada indicador;
 - c) Forma de interpretação dos resultados dos indicadores;
 - d) Estrutura de apresentação dos relatórios (PORTARIA SETEC/MEC nº 25, 1/08/2012 – DOU nº 149, Seção 2, p.18, 2012).

Na data de 23 de julho de 2013, quando da nossa visita à Pró-Reitoria de Administração e Planejamento procurando inteirar-nos dos métodos, fomos informados de que o Manual de Produção e Análise dos Indicadores de Gestão da Rede, ainda não havia sido disponibilizado. Porém, o ofício circular nº 06, do MEC/SETEC enviado pelo Diretor de Desenvolvimento da Rede Federal de EPCT, Aléssio Trindade de Barros, com data de 14 de janeiro de 2013, informava aos Reitores dos Institutos, como este tema deveria ser tratado. Conforme o ofício nº 06:

Considerando a proximidade da data para apresentação do Relatório Anual dos Indicadores de Gestão das Instituições da Rede Federal, dia 31/03/2013, esta Diretoria informa que para análise dos indicadores do exercício de 2012 a extração dos dados será feita pela própria Diretoria, a partir de consultas específicas do Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC, no Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal – SIAFI e no Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos do Governo Federal – SIAPE e encaminhada às instituições da Rede para análise, juntamente com os dados brutos (aluno por aluno) e os indicadores já calculados - grifo nosso (Ofício Circular, nº 006/2013/DDR/SETEC/MEC).

Motivados pelo Of. 006 fomos à busca das Planilhas Excel fornecidas pelo SISTEC, já com os dados brutos e os indicadores calculados, para elaboração do Relatório de Gestão referente ao ano de 2012.

Percebemos na planilha que os dados usados para o cálculo do número de matrículas é totalmente descabido e fora de propósito. Segundo as instruções disponíveis na planilha, o **total de matrículas** da instituição deve ser calculado através da somatória dos **alunos matriculados em curso**, somado com os alunos matriculados e finalizados em 2012, adicionando-se os matriculados **e finalizados em 2013**. A Planilha esclarece o que são estas três novas categorias de alunos.

Matriculados em Curso: todos os alunos que possuem status EM CURSO, tendo o mês de ocorrência da matrícula até dez/12.

Matriculados Finalizados 2012: todos os alunos que possuem status diferente de EM CURSO e que tiveram sua última alteração de status entre 26/01/2012 e 25/01/2013. Essa fórmula nos leva aos alunos que de algum modo foram finalizados em 2012 (com ou sem sucesso), ou seja, que apesar deles estarem finalizados, eles estiveram matriculados durante o exercício de 2012.

Matriculados Finalizados 2013: todos os alunos que possuem status diferente de EM CURSO e que tiveram sua última alteração de status depois de 25/01/2013 e que foram matriculados no SISTEC antes de 01/01/2013. Essa fórmula nos leva aos alunos que de algum modo foram finalizados em 2013 (com ou sem sucesso), porém, que estiveram matriculados durante o exercício de 2012 (PLANILHA EXCEL- Indicadores IFSUL, 13 mar. 2013).

Ao fazermos o exame do material a nos apresentado tivemos a convicção e a certeza de que o número de 21,6 mil matrículas para o Instituto como um todo e

10,1 mil matrículas para o Campus Pelotas e ainda 5,6 mil para o Campus CAVG, estão totalmente fora da realidade. Não há este número de alunos em ambas as instituições. Temos claramente a percepção de que estes números são apenas para efeitos de cálculos, mas não condizem com a realidade.

Trazemos como entendimento que essa proposta é apenas um paliativo momentâneo, onde serão suprimidos dados relevantes que possam ir de encontro à proposta de implantação dos Institutos pelo MEC, pois esse tema do elevado custo dessas instituições, independente da identidade que essas escolas tiveram ou terão, sempre foi um ponto de fragilidade. Questionamos que, se forem levados em consideração no Relatório de Gestão Anual somente os valores liquidados no ano em curso, significa que os valores empenhados naquele exercício passarão para o ano seguinte? Se positivo, que voltarão a fazer parte dos dados que comporão os indicadores “Gastos Correntes por Aluno” do próximo exercício, poderão inclusive “mascarar” a nova análise dos dados para aquele ano.

Chama atenção, no último relatório de gestão do IFSUL, ano 2012, que desaparecem totalmente os dados quanto à distribuição dos quantitativos de matrículas entre as diversas modalidades e níveis da educação profissional. Até então, todos os relatórios de gestão sempre traziam o demonstrativo de matrículas, distribuídos por *campi*, por habilitações dos cursos técnicos de nível médio, dos cursos de tecnologia e das engenharias. Nesse relatório de gestão, aparece apenas um quantitativo total de matrícula, mas não se demonstra a que seguimento/curso pertence. Assim, também estranhamos que para o Campus Pelotas do IFSUL encontram-se destinados em 2012, 10.168 matrículas, o que contradiz todas as possibilidades possíveis, já que o Relatório de Gestão 2011 apontava que o Campus Pelotas detinha um quantitativo de 4.801 matrículas distribuídas entre todos os seus cursos. Sem um acréscimo de pessoal, de área física correspondente, como pode uma instituição de um ano para outro simplesmente receber mais de 5 mil matrículas? Onde estão localizados estes alunos, já que o relatório de gestão, correspondente ao ano de 2012, omite estes dados? São questões para as quais não encontramos resposta na nossa análise. A única informação disponível, mas para nosso entendimento não compreensível como um todo, são as informações disponibilizadas pelo SISTEC, através da planilha Excel.

Percebemos mais uma vez a total perda de autonomia destas instituições, pois até os cálculos referentes ao número de matrículas ofertado por ano, e outros indicadores educacionais, passou para a alçada do MEC.

Temos certeza e já demonstramos este tema durante nossas análises anteriores, que a estrutura dos Institutos possui uma gestão extremamente pesada, centralizadora, inchada, com prédios diferenciados e alugados para a Reitoria e Pró-Reitorias, com conselhos compostos por dezenas de pessoas, que para participarem dos processos decisórios devem deslocar-se percorrendo centenas de quilômetros, com altos custos de deslocamento, diárias, hospedagem, alimentação etc. Estas e outras questões similares, com toda a certeza, aumentaram o custo aluno dos Institutos.

Dante Henrique Moura (2012) converge para a nossa ótica de análise. Segundo o autor, os CEFET, juntamente com as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e escolas vinculadas, antes da implantação dos institutos, vinham focando uma grande discussão voltada à função social no contexto da ampliação da rede bem como a ampliação do ensino médio integrado. Com a implantação dos IFET essas discussões passaram a focar a estrutura administrativa das novas instituições. Para Dante:

A criação dos IFET deslocou essa centralidade para as questões de cunho organizativo, ou seja, para a estrutura administrativa das novas instituições, para a ocupação dos novos cargos criados e para a construção dos prédios, inclusive das reitorias. Tudo isso com muita pressa, reduzindo-se a noção de construção de escola à de edificações dos prédios, adotando-se como eixo orientador a necessidade de que estas escolas entrassem em funcionamento de forma imediata (MOURA, 2012, p.63).

Acresce, ainda, o autor que, dessa maneira, principia-se o negligenciamento na atividade fim das instituições quando da construção de projetos políticos pedagógicos bem fundamentados, elaborados coletivamente, e, acima de tudo, levando-se em consideração a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade (MOURA, 2012, p.63).

Constata-se que há uma grande perda de autonomia e agilidade para os *campi*, cujas decisões de caráter político pedagógico sempre dependem do aval da reitoria, distante da base territorial onde estão instaladas as unidades, além do que, *campi* próximos um ao outro poderão seguir caminhos totalmente diferenciados e antagônicos, já que suas ações dependem de gestores que estão em mesorregiões diferenciadas e muitas vezes não voltados com suas ações administrativas para

aquela microrregião onde está inserido o *Campus*, sob sua subordinação. E há também que ser levado em consideração, a constituição histórica que originou um ou outro instituto. Vejam-se os exemplos dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul. O IF Sul Rio-Grandense tem suas origens em um CEFET que desenvolvia somente cursos industriais. Já os Institutos Rio Grande do Sul e Farroupilha têm suas origens em duas escolas historicamente voltadas para a área primária, o CEFET Bento Gonçalves com um tradicional curso de Enologia e o CEFET São Vicente para cursos no seguimento agrícola. O Desafio para estes institutos na implantação de *campi* voltados para a área secundária ou terciária é desafiador. Como também será desafiador para o IFSul, implantar *campi* voltados para a área primária.

Observa-se no Rio Grande do Sul outra característica extremamente relevante quando do aumento da rede de novas unidades educacionais. No item 9 da exposição de motivos que acompanha a Lei, Fernando Haddad e Paulo Bernardo explicam que a implantação dos institutos tem a finalidade de dotar o país e, conseqüentemente, a região onde vão ser implantadas as novas unidades, de condições estruturais para o desenvolvimento socioeconômico com justiça social. Segundo este documento, item 9:

À vista dessas características e das possibilidades, aqui brevemente descritas, acreditamos que a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia poderá oferecer expressiva contribuição aos esforços de vosso Governo de dotar o país das condições estruturais necessárias a um desenvolvimento socioeconômico com justiça social, equidade, competitividade econômica e geração de novas tecnologias (EM Interministerial nº 00118/2008/MP/MEC).

Analisando-se os prováveis critérios de implantação das novas unidades, constatamos que não foram levadas em conta as diferenças e necessidades regionais, mas sim, como já havíamos posto anteriormente, apenas interesses políticos e partidários.

3.3 O PROJETO DE LEI 2.134/2011 – UMA REITORIA EM CONTESTAÇÃO

Quando da publicação da Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007 em 12 de dezembro de 2007, para a apresentação de propostas pelos então CEFET, ETF e EAF, objetivando unificá-los em torno de um instituto federal, e estabelecendo um prazo de 90 dias a contar da data de publicação, para que isso ocorresse,

Krüger (2007) no artigo “*CEFET-Pelotas ou IFET, mudança a ser avaliada*” publicada no Diário Popular de Pelotas - RS¹³⁷, alerta quanto aos riscos desta tomada de decisão, já que boa parte da comunidade acadêmica encontrava-se em recesso, decorrente das festas de final de ano e férias escolares, nos meses de janeiro e fevereiro do ano seguinte. Entendia o autor que para um projeto deste vulto, não só a comunidade acadêmica como também a sociedade de um modo geral, incluindo-se as lideranças políticas, empresariais, comunitárias além dos pais dos alunos e estudantes deveriam ter participação nas discussões que deveriam seguir-se e também na tomada de decisão pela adesão ou não à proposta dos institutos. Para o articulista:

Embora propalado desde o início de 2007, pelo executivo federal, dentro do PAC e do PDE, o Edital somente foi publicado ao final de 2007, estabelecendo um curtíssimo prazo, de 90 dias, para as nossas instituições apresentarem seus projetos, cujo limite se encerra agora, no próximo dia 10 de março. Ora, convenhamos que uma tomada de decisão, desse porte e responsabilidade, em curto período, quando boa parte da comunidade escolar, docentes, servidores administrativos e alunos estavam de férias, e sem que fossem ou pudessem ser feitas discussões mais profundas a respeito é, no mínimo, falta de discernimento ou juízo. Por óbvio, uma decisão desse vulto deveria, obrigatoriamente, envolver não só a comunidade interna do CEFET, mas também a própria sociedade pelotense e da região, pela relevância do tema, pelas possíveis e futuras consequências que esse ato insano pode provocar, e que não foram sequer levantadas, discutidas e, muito menos, adequadamente avaliadas (KRÜGER, 2007).

Ainda no mesmo artigo, Krüger (2007), alerta quanto à fragilidade do processo e das possíveis consequências que esta decisão poderia trazer para o então CEFET-Pelotas que, além da perda da sua autonomia, poderia ter sua sede administrativa centralizada em Porto Alegre. Segundo o autor:

Analisando-se o Edital que contém uma proposta de lei para a transformação do nosso CEFET, ex - ETP, a ser aprovada “futuramente” pelo Congresso Nacional, já se percebe a “fragilidade” do processo. Vamos entrar com uma proposta de IFET, sujeita a uma lei futura, que poderá ser totalmente modificada e alterada, podendo inclusive tirar a sede da instituição da cidade de Pelotas, tornando o CEFET-Pelotas um mero *Campus* descentralizado da nova instituição, ou por que não, transformá-lo em outra modalidade de instituição como uma Fundação Estatal de Direito Privado (KRÜGER, 2007).

O articulista finaliza o artigo alertando e conclamando a comunidade local a realizar uma ampla discussão a respeito, no sentido de que a tomada de decisão não recaísse somente sobre o gestor, pelos possíveis desdobramentos e sequelas

¹³⁷ Diário Popular, ano 118, nº 170, 22 fev. 2008.

que uma deliberação tomada, em um curto espaço de tempo e de altíssima importância pudesse trazer para a região.

Nesse sentido, faz-se deveras relevante que a sociedade em geral, o Conselho Diretor da Instituição, os sindicatos, os órgãos de imprensa, nossos poucos ou inexistentes representantes parlamentares na Câmara Federal, ou na Assembleia Legislativa, explorem bem o tema, ouçam especialistas no assunto, façam uma ampla discussão, municiando inclusive a atual Direção, na tomada de decisão, para não nos arrependermos depois. Não podemos mais estar à mercê de frágeis políticas públicas, emanadas pelo governo de plantão, ou de decisões pessoais de uma minoria (KRÜGER, 2007).

Após a publicação do referido artigo pelo Diário Popular, houve uma grande movimentação das lideranças políticas, empresariais e comunitárias de Pelotas, além de manifestações da imprensa escrita e falada, todos de certa feita preocupados com o futuro do CEFET Pelotas, instituição que de certa forma sempre foi motivo orgulho por parte da população da cidade e da região.

Uma das decorrências da publicação do artigo foi que o assunto dos Institutos foi tema do programa de entrevistas “Jornal Regional”¹³⁸ da Rádio Pelotense, no dia 29 de fevereiro de 2008, onde o então Diretor Geral do ainda CEFET Pelotas foi chamado para dar sua versão aos fatos. Dessa entrevista participaram além do apresentador do programa, Jornalista Carlos Machado, os jornalistas Henrique Pires e Jandir Barreto, o prof. Edelbert Krüger¹³⁹ e o Diretor do CEFET Pelotas, Professor Antonio Carlos Brod.

Inicialmente, os entrevistadores questionaram ao Diretor as razões das mudanças, as possíveis consequências para a instituição, e a questão do financiamento do CEFET se optar pela não adesão aos institutos. Na ocasião, o Diretor da instituição explicou que as mudanças são uma política de governo e que os investimentos só se dariam através da modalidade dos institutos, porém,

¹³⁸ O Programa “Jornal Regional” da Rádio Pelotense, apresentado pelo Jornalista Carlos Machado, é um programa de entrevistas, comentários e análises dos principais fatos do momento, constituído por uma mesa “redonda” onde são convidadas várias pessoas, conhecedoras do assunto em pauta, que vão debater e questionar o entrevistado do dia. O Programa é apresentado diariamente, de segundas às sextas-feiras, das 12h30min às 14 horas. Segundo o site da Rádio Pelotense, este programa é direcionado as classes A e B, atingindo um público formador de opinião. Disponível em: <<http://www.radiopelotense.com.br/site/content/programacao/index.php>>. Acesso em: 08 mai. 2013.

¹³⁹ No início do Programa, o Diretor Geral do CEFET-RS, Professor Antonio Carlos Brod, quando notou a presença do Professor Edelbert Krüger, condicionou sua presença no local desde que o mesmo professor ali não permanecesse. Com a situação criada e o visível constrangimento do Coordenador do Programa Jornalista Carlos Machado, responsável pelo convite ao professor Edelbert Krüger, este, manifestou sua intenção então de deixar o local. O que não foi aceito pelos demais presentes. Assim, de comum acordo entre os presentes e o Diretor do CEFET Pelotas, ficou acertado que o professor Edelbert Krüger, não poderia manifestar-se sob-hipótese alguma, permanecendo apenas como ouvinte.

esclarece que os CEFET continuariam tendo seus orçamentos e com recursos de custeios normalmente repassados, contudo, sem recursos para futuros investimentos, o que corrobora nosso entendimento, que de fato houve um processo de coerção, por parte do MEC, para os diretores optarem pelo modelo dos institutos.

Na continuidade da sua fala, o diretor comenta que existe uma propositura para que Pelotas assuma o “comando” no Estado com a implantação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, esclarecendo que não haverá perdas para Pelotas, já que o CEFET Pelotas seria apenas mais uma unidade educacional, a exemplo das demais UNED de Sapucaia do Sul, de Passo Fundo e de Charqueadas. Entendemos que, com essa afirmação, o Diretor naquele momento admite que haja intenção de que reitoria do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul seja em Porto Alegre, já que a legislação vigente determina que uma instituição para levar o nome do Estado, deve estar localizada na capital. Outra questão apontada pelo Diretor é que também o contestamos e não concordamos que o CEFET Pelotas fosse apenas mais uma unidade. De fato e de direito, o CEFET Pelotas não era apenas mais uma unidade. A instituição era uma autarquia federal, responsável pela implantação, manutenção e administração de três unidades de ensino descentralizadas, e que só poderia ser considerada mais uma unidade, se aderisse ao projeto dos IFET.

Na sua justificativa e de certa forma na defesa de levar a reitoria para Porto Alegre, não de forma explícita e clara, mas de forma implícita, o diretor justifica, durante a entrevista, que boa parte de suas atividades já não são realizadas em Pelotas, segundo o gestor, um terço do seu tempo é gasto fora de Pelotas, e parte dele na capital do Estado, com deputados, prefeitos representantes da indústria, que querem centralizar na capital do Estado não apenas decisões, mas formas de discussão, e perto de uma estrutura condizente com esta possibilidade. Assim, justifica que ter um gabinete ou uma reitoria em Porto Alegre com assessores, não provoca nenhuma perda para o ainda CEFET Pelotas e região, mas que dará mais visibilidade para a instituição, além de estar mais perto do centro de decisões do Estado. Aponta também que, continuar em Pelotas, cidade de 200 mil eleitores, a qual não consegue eleger nenhum deputado federal é estar isolado na região sul do país.

Questionado quanto à possibilidade de participação da comunidade docente, administrativa e discente, através do voto, no processo de decisão para adesão ou

não aos Institutos, o entrevistado deixa bem delineado que essa é uma matéria de decisão pessoal, administrativa e que não haveria sobre hipótese alguma consulta à comunidade pelo sim ou pelo não, e que enquanto diretor o mesmo não criaria uma situação falsa e populista de colocar 6 mil pessoas para tomarem a decisão a respeito de uma estrutura do qual não tem conhecimento. Esclarece, no entanto, que a comunidade escolar concorda com essa posição, e mostra-se favorável à adesão ao projeto. Durante a explanação, justifica também que foram feitas quatro (4) ou cinco (5) reuniões com autoridades do MEC que explicaram o que eram os Institutos e qual o objetivo dessa transformação.

Foi claramente perceptível na entrevista, que o Diretor estava comprometido com o projeto dos Institutos. Ao trazer autoridades do MEC, incluindo o próprio Secretário da SETEC, para apresentarem para a comunidade a proposta de adesão, em nenhum momento houve possibilidade de discussão e debates a este respeito. Também não houve convite para alguém fazer algum contraponto. Mesmo referindo-se que a comunidade acadêmica é favorável ao projeto, o Diretor nega impetuosamente que não tomará a decisão ouvindo seus professores servidores e alunos em uma deliberação do qual os mesmos não têm conhecimento.

Com a repercussão da entrevista realizada no Programa “Jornal Regional”, e também da publicação do artigo, as lideranças empresariais, industriais, através do CIPEL-Centro das Indústrias de Pelotas, ACP - Associação Comercial de Pelotas, ARP - Associação Rural de Pelotas, CDL-Câmara dos Dirigentes Lojistas, SINDILOJAS Pelotas, SINDUSCON Pelotas, Sindicato dos Bares e Hotéis e similares de Pelotas, que juntos formam a Aliança Pelotas, juntamente com os três (3) membros do Conselho Diretor do CEFET-RS, representantes das entidades empresariais, e ainda com a presença do então prefeito de Pelotas, Fetter Junior, foi realizada uma reunião no prédio da Associação Comercial de Pelotas, no dia 3 de março de 2008, com toda a equipe diretiva do CEFET-RS, onde o tema foi a possível transferência da reitoria para Porto Alegre. Nessa reunião, após um tenso debate, o Diretor, contrariado, então se compromete de que a reitoria ficaria na cidade de Pelotas.

No dia 05 de março, o Diário Popular, de nº 182, traz como manchete de capa, em letras garrafais, que a “Administração do CEFET poderá ir para Porto Alegre”. Na notícia, páginas 10 e 11, em uma nova entrevista concedida para a jornalista Anna Fernandes, o Diretor mais uma vez deixa transparecer que ainda

existe a possibilidade de a reitoria ser instalada em Porto Alegre. Porém, informa que no projeto a ser encaminhado para o MEC, solicitará que a administração fique em Pelotas. De acordo com a notícia:

Sobre a reitoria e a mudança para Porto Alegre, o diretor geral informou que no projeto a ser encaminhado ao MEC é solicitada a instalação da administração diretiva em Pelotas. Mas ele [Diretor do CEFET] mesmo admite a possibilidade de a capital levar vantagem, pois de acordo com lei federal somente assim será possível instituir o nome de IFET do Rio Grande do Sul. “Temos a convicção de que este é o momento oportuno para a mudança. A Instituição irá crescer. Também receberemos mais investimentos. Hoje nossa estrutura política é precária. Na capital teremos mais força” (DIÁRIO POPULAR, 5 mar. 2008, p.11).

Neste mesmo dia, tendo em vista a notícia do Diário Popular, as entidades representativas de Pelotas que se fizeram presentes à reunião ocorrida no prédio da Associação Comercial de Pelotas, no dia 03, encaminham um documento ao diretor do CEFET, onde expõem e expressam novamente suas preocupações com o andamento do processo e das causas do Conselho Diretor ainda não ter sido convocado para discutir as mudanças em curso, faltando cinco dias para o término da data limite para o envio do projeto. Segundo o documento:

Entendemos que a conversão do CEFET-RS [...] em IFET [...] que se encontra em marcha, impacta o sul do Rio Grande do Sul, como um todo. Assim sendo estranhamos que a decisão de tal impacto esteja prestes a ser tomada sem que as entidades representativas dos setores produtivos tenham sido ouvidas. Estranhamos, sobretudo, que o Conselho Diretor do CEFET-RS, no qual temos três representantes, não tenha sido consultado e que não tenha sido apresentado um parecer técnico-jurídico, em que sejam claramente expostas as vantagens e desvantagens da opção em questão (DOCUMENTO DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS, 05/03/2008).

No mesmo documento, as entidades apontam para a importância de que a sociedade pelotense possa participar das discussões em curso, propondo que a direção do CEFET-RS abra um processo de discussão interno e externo à instituição, quanto à conveniência ou não, da conversão do CEFET-RS ao Instituto. Do documento transcrevemos:

Pensamos que em nome da necessária transparência da gestão pública e do legítimo direito que tem a sociedade de escolher seus caminhos, já que estamos diante de uma opção e não de uma imposição, que a característica efêmera das políticas de governo não venha, mais uma vez, a penalizar a nossa já comalida zona sul. Diante do exposto, solicitamos que seja aberto processo de discussão, interno e externo, em prazo razoável, quanto à conveniência da conversão de nosso CEFET em IFET. Ressaltamos que queremos discutir não apenas o risco iminente de perda da gestão, que migraria para a capital, com todas as consequências que desse fato decorrem. O cerne da discussão deve ser, a nosso juízo, a análise profunda da conveniência, ou não, da referida ação (DOCUMENTO DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS, 05/03/2008).

Apesar das reivindicações dessas entidades, e com o pouco espaço de tempo ainda disponível, não houve a abertura de discussões internas e externas ao CEFET-RS. Outras manifestações contrárias à transferência da reitoria para Porto Alegre também surgiram, obrigando o então diretor geral do CEFET publicar um artigo, onde de forma pública assume o compromisso de manter a administração da instituição em Pelotas. Este artigo foi publicado também no Diário Popular, nº 183, no dia 06 de março de 2008. Segundo o artigo:

[...] levaremos a Brasília o projeto de adesão, propondo a transformação do atual CEFET-RS para Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (*sic*), mantendo a administração geral em Pelotas. Acreditamos, com essa atitude, cumprir fielmente com nossa missão institucional qualificando e engrandecendo a comunidade interna do CEFET, bem como continuar a elevar o nome de Pelotas, contribuindo cada vez mais para o seu desenvolvimento (*sic*) (BROD, 2008).

No dia 09 de março, véspera de encaminhamento do projeto, e ainda sob o efeito da repercussão negativa ocorrida com a possibilidade de a reitoria passar para Porto Alegre, é publicado no Diário Popular, um “Apedido” pela direção do CEFET-RS, onde esta se compromete mais uma vez em manter em Pelotas a administração da instituição. E, assim, quando da publicação da Lei 11.892/2008, nascia então o Instituto Federal Sul Rio-Grandense com a sede de sua reitoria na cidade de Pelotas.

Mas a história, ao seguir seu curso, reencontra mais uma vez este tema na pauta política do Congresso.

Assim, no dia 15 de agosto de 2011, o Executivo encaminha ao Congresso Nacional um novo projeto de lei, de nº 2.134/2011, propondo a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às Instituições Federais de Ensino Superior, incluindo-se aí as Universidades Federais, os recém-criados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, o Instituto Benjamin Constant, as Escolas Técnicas e Colégios de Aplicação vinculados às IFES, aos Centros Federais de Educação Tecnológica, CEFET e ao Colégio Pedro II. A proposta original oriunda do executivo contempla unicamente a questão dos cargos. No dia 06 de setembro, o projeto de lei é encaminhado para as comissões de Educação e Cultura; Trabalho, de Administração e Serviço Público; Finanças e Tributação e Constituição e Justiça e de Cidadania. Na Comissão de Educação coube ao Deputado Artur Bruno a relatoria do projeto de lei. Nesta comissão, o

projeto recebeu nove (9) emendas, quatro (4) emendas do Deputado Chico Alencar, do Rio de Janeiro, voltadas para o Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro; e cinco (5) emendas do relator, Deputado Artur Bueno.

Porém, causou estranhamento duas das emendas que o relator do Projeto de Lei 2.134/2011, Deputado Artur Bruno - Partido dos Trabalhadores do Ceará - fez a este projeto. Interessante e curioso que o Deputado do Estado do Ceará, propôs na emenda nº 3, que a Reitoria do Instituto Federal Sul Rio-Grandense fosse localizada na cidade de Porto Alegre.

Intrigante a opção e interesses do Deputado Cearense pelo IF Sul com sua reitoria em Pelotas, pois se o Estado do Rio Grande do Sul foi contemplado com três (3) institutos, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, que já leva o nome do Estado e tem sua sede, erroneamente, em Bento Gonçalves, e que teoricamente deveria ter sua reitoria na cidade de Porto Alegre, não foi sequer mencionado na emenda. Por outro lado, temos o IFET Farroupilha, que foi implantado na cidade de Santa Maria, onde não havia nenhuma escola técnica, agrotécnica federal ou CEFET, e duas das escolas vinculadas à UFSM, ali localizadas, não aderiram à Lei dos Institutos. Por que então não propor que o IF Farroupilha levasse sua reitoria para Porto Alegre? A justificativa do Deputado Artur Bruno até é compreensível, pois o Rio Grande do Sul é o único Estado da Federação que não tem uma reitoria na capital, cuja região Metropolitana foi contemplada com 10 *campi*, distribuídos entre os institutos IF SUL e IF Rio Grande do Sul. Da justificativa do relator transcrevemos:

O Estado do Rio Grande do Sul é o único da federação, cujos Institutos Federais não possuem sede de Reitoria na Capital, o que contraria o princípio da territorialidade, previsto em sua lei de criação. Com a presente emenda, pretende-se corrigir essa distorção, estabelecendo-se que a Reitoria do Instituto Sul-Rio-Grandense passe a ser em Porto Alegre (EMR nº 3).

Também causa surpresa que este projeto de lei, destinado exclusivamente para a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas, receba uma “emenda” para tratar de outras questões que nada têm a ver com a proposta original. Pergunta-se qual foi o real interesse do deputado cearense em fazer sua opção de transferir a reitoria do IF Sul para Porto Alegre, em detrimento da reitoria do IF Rio Grande do Sul, que já portava o nome do Estado? Por que esta proposta não feita pelos Deputados Federais do Rio Grande do Sul? Por último, cabe a pergunta: quem solicitou ao nobre parlamentar cearense esta emenda? O Secretário

da SETEC ou o Diretor do então ainda CEFET-RS? Esta é uma pergunta para o qual não temos resposta.

Em função da emenda do deputado cearense, os seguimentos que compõem a Aliança Pelotas iniciam mais um movimento em defesa de que a administração, agora então do IF Sul, permaneça na cidade de Pelotas. O programa “Jornal Regional” da Rádio Pelotense retoma o tema, procurando agendar uma entrevista com o agora Reitor do IF Sul e com o Deputado Federal Fernando Marroni, porém sem sucesso. Este programa foi ao ar no final do mês de novembro de 2011. Após a realização do programa, e outras ações de cunho político das lideranças empresariais, políticas e civis, o então Deputado Federal Fernando Marroni, compromete-se com a Aliança Pelotas, em defender que a reitoria do IF Sul fique centrada no município de Pelotas.

O PL 2.134/2011, segue seu curso na Câmara Federal, recebendo 10 emendas da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP), entre elas a emenda de nº 8 do Deputado Federal Fernando Marroni, decorrente das conversações realizadas em Pelotas. A proposta do Deputado Federal por Pelotas é de uma emenda supressiva, onde propõe a retirada da Emenda de nº 3, do Deputado Artur Bruno. Segundo a emenda do Deputado Marroni “Suprima-se a Emenda n.º 3 da Comissão de Educação e Cultura ao Projeto”. Com esta emenda supressiva, o Deputado solicita o apagamento da Emenda de nº 3 do Deputado Arthur Bruno. Dessa forma, em 23 de novembro de 2011, o PL 2.134/2011, é aprovado pelo relator da CTASP, Deputado Alex Canziani, com a rejeição das emendas da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, incluindo a emenda nº 8/2011 do Deputado Fernando Marroni. Neste caso, excluiu-se a possibilidade de a reitoria do IF Sul ser transferida para Porto Alegre.

Mas os interesses em jogo eram muito maiores. Assim, cinco (5) dias após, o relator, Dep. Alex Canziani muda o seu parecer e sugere a aprovação do PL 2.134/2011, com as emendas da Comissão de Educação, abarcando nesta a emenda de nº 3, que leva a reitoria do IFSUL para Porto Alegre. Propõe também, a rejeição de todas as emendas da CTASP, incluindo-se a emenda nº 8 do Dep. Fernando Marroni. São claramente perceptíveis as pressões e interesses escusos em jogo, para que a Reitoria do IF Sul fique localizada em Porto Alegre.

Da mesma maneira outras manifestações da região de Pelotas defendem a reitoria na cidade somando-se as intenções do Deputado Marroni, ocasionando novamente uma mudança nas posições do relator da CTASP.

Em decorrência, no dia 01 de dezembro de 2011, o relator, Dep. Alex Canziani muda novamente o seu parecer, e sugere a aprovação do PL 2.134/2011, com a rejeição de todas as emendas, tanto da Comissão de Educação e Cultura, incluindo nesta a emenda de nº 3, que leva a reitoria do IFSUL para Porto Alegre e as emendas da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público – CTASP, incluindo-se também a emenda nº 8 do Dep. Fernando Marroni.

Assim, o PL 2.134/2011 toma sua forma original de quando foi enviado à Câmara Federal pelo poder executivo e é aprovado como Lei Ordinária de nº 12.677, em 25 de junho de 2012¹⁴⁰.

A outra emenda do Deputado Cearense, de nº 2, mesmo rejeitada posteriormente, também deve ser objeto de análise. De acordo com a emenda de nº 2:

Dê-se ao art. 6º do PL nº 2.134, de 2011, a seguinte redação e renumerando-se os demais:

“Art. 6º O art. 2º da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, passa a vigorar com a seguinte redação:

[...]

§ 5.º Nos Estados com mais de um Instituto Federal será criado o *Conselho de Gestão Integrada com caráter consultivo e deliberativo (grifo nosso)* através de representações dos conselhos superiores dos Institutos Federais do Estado, com a finalidade de atuarem de forma integrada no âmbito da unidade da federação, nos termos de regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação” (NR).

Esta é outra proposta que chama atenção. Para o nosso entendimento, esta seria uma nova alternativa possível, se houvesse rejeição para que a reitoria do IF Sul fosse transferida para Porto Alegre. Quando o relator propõe a criação de um “conselhão” de gestão integrada, formado pelos representantes dos Conselhos Superiores dos Institutos, pode-se perceber, pela justificativa do relator, que este conselho “potencializará as ações dos institutos e otimizará os recursos (financeiros?) disponíveis”. Segundo a justificativa do relator:

Em alguns estados da federação foram constituídos mais de um Instituto Federal, sendo necessário planejamento e a gestão integrada de ações, que é o que prevê a redação do § 5º. O Conselho de Gestão Integrada

¹⁴⁰A Lei 12.677/2012 cria 43.875 cargos de professores; 27.714 cargos de técnicos administrativos; 1.608 Cargos de Direção – CDs, e 3.981 Funções Gratificadas, FGs, no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino do país. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12677.htm>. Acesso em: 10 mai. 2013.

potencializará as ações dos Institutos nos estados e otimizará os recursos disponíveis.

Sala da Comissão, em outubro de 2011.

Deputado ARTUR BRUNO

É questionável se este conselho de caráter consultivo e deliberativo não poderia posteriormente propor a unificação dos três institutos em um único, com sede na região metropolitana de Porto Alegre, como era inicialmente a proposta do governo? Por outro lado, cabe interrogarmos onde seria a sede do Conselho de Gestão Integrada? Na capital? Ou em um dos Institutos? Quem Presidiria este Conselho? Este Conselho de Gestão Integrada seria mais uma instância deliberativa? Quantos seriam os conselheiros que comporiam este conselho?

O Decreto 6.095/2007, em nenhum momento contemplava o número de Institutos por Estado. O art. 1º, § 3º apenas referia-se que **“os projetos de lei de criação dos IFET tratarão de sua organização em bases territoriais definidas, compreendidas na dimensão geográfica de um Estado, do Distrito Federal ou de uma ou mais mesorregiões dentro de um mesmo Estado (grifo nosso)”**. Poderíamos supor e até parece mais lógico ter uma única reitoria por Estado e centralizada. Esta definição somente surgira com a publicação da Chamada Pública, MEC/SETEC n.º 002/2007, em 12 de dezembro de 2007.

Desse modo, de todos os Estados da Federação, apenas três seriam contemplados pelo PL 2.134/2011. Minas Gerais que tem quatro (4) Institutos, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul que possuem três (3). Destes, Minas Gerais e Rio de Janeiro, cujos CEFET não aderiram à proposta, permanecem com suas instituições na capital. Quatro Estados, Bahia, Goiás, Pernambuco e Santa Catarina, possuem dois Institutos por Estado, um na capital e um no interior. Os demais vinte (20) Estados têm apenas um Instituto, localizado na capital.

De tal modo, apenas o Rio Grande do Sul não possui um Instituto na capital do Estado, cuja região metropolitana concentra mais de 45% dos *campi*. Dessa forma, podemos entender as disputas que foram travadas no Congresso Nacional a este respeito.

4 OS INDICADORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA NOS SEGUIMENTOS PÚBLICO E PRIVADO

Em 2001, quando do lançamento do primeiro Plano Nacional de Educação – PNE – no Governo de Fernando Henrique Cardoso, através da Lei 10.172 de 9 de janeiro¹⁴¹, o plano, no seu item 7, destinado à Educação Tecnológica e Formação Profissional, reconhecia a carência de informações estatísticas para esta modalidade de ensino, com a justificativa de que a educação profissional seria muito heterogênea, bastante diversificada e descentralizada entre várias instâncias governamentais e seguimentos privados, o que era um aspecto positivo, pois permitia um atendimento e a uma demanda bastante variada. Segundo o documento:

Além das redes federais e estaduais de escolas técnicas, existem os programas do Ministério do Trabalho, das secretarias estaduais e municipais do trabalho e dos sistemas nacionais de aprendizagem, assim como certo número, que se imagina muito grande, de cursos particulares de curta duração, inclusive de educação à distância, além de treinamento em serviço de cursos técnicos oferecidos pelas empresas para seus funcionários (PNE, 2001, p.45).

Esclarecia também que o primeiro Censo da Educação Profissional brasileira realizada pelo MEC teria tido início no ano de 1999, abrangendo os cursos básicos, técnicos e tecnológicos, conforme classificação decorrente do Decreto 2.208/97, e levantaria estes dados junto às escolas federais, estaduais, municipais e pelos estabelecimentos do Sistema S (SENAI, Sesi, SENAC, SESC) entre outros, além dos cursos ministrados por instituições empresariais, sindicais, comunitárias e filantrópicas, muito comuns naquele período em consequência das políticas governamentais. Embora o PNE estimasse na ocasião, que a educação profissional atingisse um universo de cinco milhões de trabalhadores, reconhecia também que a oferta ainda era pequena e muito distante da população jovem, que precisava inserir-se no mercado de trabalho e a de adultos que a ele precisavam se readaptar.

Aponta também o PNE-2001, que no ano de 1996, em cada dez concluintes do ensino médio, 4,3 haviam cursado alguma habilitação profissional. E destes, 3,2 eram concluintes ou egressos das habilitações de Magistério e Técnico em Contabilidade, “em um conjunto três vezes maior que a soma de todas as outras habilitações listadas pela estatística”. Relevante observarmos o quadro apresentado

¹⁴¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 26 jun. 2013.

no documento, o qual, para o nosso entendimento, demonstra que os cursos com menor investimento, possivelmente os mais comumente disponíveis para oferta, também são os cursos mais procurados.

QUADRO 30 - HABILITAÇÕES DE NÍVEL MÉDIO COM MAIOR NÚMERO DE CONCLUINTEs - 1988 E 1996

Habilitações	Concluientes				Crescimento 1988 - 1996
	1988	%	1996	%	
Magistério 1º grau	127.023	20,1	193.024	16,6	52,0
Técnico Contabilidade	113.548	18,0	174.186	15,0	53,4
Administração	24.165	3,8	32.001	2,7	32,4
Proc. de Dados	14.881	2,4	31.293	2,7	110,3
Auxiliar de Contabilidade	3.739	0,6	15.394	1,3	311,7
Magistério – Est. Adicionais	12.249	1,9	9.443	0,8	-22,9
Eletrônica	7.349	1,2	9.056	0,8	23,2
Agropecuária	7.959	1,3	8.768	0,8	10,2
Mecânica	5.789	0,9	8.451	0,7	46,0
Secretariado	8.811	1,4	8.389	0,7	-4,8
Total	325.513	51,6	490.005	42,1	50,0

Fonte: PNE, 2001 In: MEC/INEP/SEEC.

Com o quadro apresentado, apontamos que houve um crescimento de 50% das matrículas para o ensino técnico de nível médio ao longo do período de 1988 a 1996. Esta tendência de crescimento permaneceu, estendendo-se até os dias de hoje.

É interessante também observar que o plano pontua e reconhece que o ensino profissionalizante atua “como um mecanismo de exclusão fortemente associado à origem social do estudante”, ocorrendo em escolas “onde há carências e improvisações generalizadas” reiterando a “dualidade propedêutico-profissional existente na maioria dos países ocidentais”. Além dessas questões, o PNE assinala que o Brasil “selou” a educação profissional de qualquer nível, principalmente o médio, “como forma de separar aqueles que não se destinam às melhores posições na sociedade”, propondo que o PDE, “busque superar, ao prever que o cidadão brasileiro deve galgar – com o apoio do Poder Público – níveis altos de escolarização”.

Reportava-se também o PNE às 152 Escolas Técnicas, Agrotécnicas Federais e CEFETs, reconhecendo o elevado padrão de qualidade destas instituições públicas de *custo elevadíssimo (grifo nosso)*, razão da sua inviável multiplicação, além de perfilhar que estavam sendo altamente elitizadas, já que com a alta procura que sempre tiveram, criaram um processo seletivo que tendia a

atender outro seguimento social de maior renda, em detrimento dos jovens trabalhadores.

O maior problema, no que diz respeito às escolas técnicas públicas de nível médio, é que a alta qualidade do ensino que oferecem está associada a um custo extremamente alto para sua instalação e manutenção, o que torna inviável uma multiplicação capaz de poder atender ao conjunto de jovens que procura formação profissional. Além disso, em razão da oferta restrita, criou-se um sistema de seleção que tende a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de escolarização, afastando os jovens trabalhadores, que são os que dela mais necessitam (PNE, 2001, p.46).

Entretanto o PNE propôs para o período de 2001 a 2010, 15 metas e objetivos que deveriam ser alcançados, e que de certa forma contribuíram para a evolução das instituições de educação profissional, nas esferas pública (federal, estadual e municipal) e privada, permitindo um significativo acréscimo nas matrículas nessa modalidade de ensino. Entre as metas e objetivos propostos, abaixo citados, apontamos o item 3 que indica a necessidade de “aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de cursos básicos destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho” e o item 10 que retoma a parceria “público x privado” ao orientar que se constituam “parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional”. Abaixo seguem as metas e objetivos traçados para a modalidade de “Educação Tecnológica e Formação Profissional”, através da Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

1. Estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, em parceria com agências governamentais e instituições privadas, que oriente a política educacional para satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho.
2. Estabelecer a permanente revisão e adequação às exigências de uma política de desenvolvimento nacional e regional, dos cursos básicos, técnicos e superiores da educação profissional, observadas as ofertas do mercado de trabalho, em colaboração com empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de governo.
3. Mobilizar, articular e aumentar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de cursos básicos destinados a atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho, sempre associados à educação básica, sem prejuízo de que sua oferta seja conjugada com ações para elevação da escolaridade.
4. Integrar a oferta de cursos básicos profissionais, sempre que possível, com a oferta de programas que permitam aos alunos que não concluíram o ensino fundamental obter formação equivalente.
5. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de formação de nível técnico aos alunos nelas matriculados ou egressos do ensino médio.

6. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho.
7. Modificar, dentro de um ano, as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores.
8. Estabelecer, com a colaboração entre o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho, as universidades, os CEFETs, as escolas técnicas de nível superior, os serviços nacionais de aprendizagem e a iniciativa privada, programas de formação de formadores para a educação tecnológica e formação profissional.
9. Transformar, gradativamente, unidades da rede de educação técnica federal em centros públicos de educação profissional e garantir, até o final da década, que pelo menos um desses centros em cada unidade federada possa servir como centro de referência para toda a rede de educação profissional, notadamente em matéria de formação de formadores e desenvolvimento metodológico.
10. Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional.
11. Incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a produção de programas de educação a distância que ampliem as possibilidades de educação profissional permanente para toda a população economicamente ativa.
12. Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região.
13. Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável.
14. Estimular permanentemente o uso das estruturas públicas e privadas não só para os cursos regulares, mas também para o treinamento e retreinamento de trabalhadores com vistas a inseri-los no mercado de trabalho com mais condições de competitividade e produtividade, possibilitando a elevação de seu nível educacional, técnico e de renda.
15. Observar as metas estabelecidas nos demais capítulos referentes à educação tecnológica e formação profissional (PNE, 2001, p.47-48).

De certa feita, reconhecemos que a matrícula da educação profissional brasileira, nos cursos técnicos de nível médio, teve um significativo acréscimo a partir de então. Com toda a certeza as políticas públicas, o PNE, o desenvolvimento do país, o crescimento populacional, a estabilidade econômica, o avanço da indústria brasileira, os mercados nacionais e internacionais, entre outros fatores, contribuíram para esta demanda, porém, apesar dessa constatação, temos também como entendimento que boa parte dela está concentrada na iniciativa privada.

É perceptível e possível de mensuração que com as políticas públicas praticadas no país nas últimas décadas do século passado e no primeiro decênio deste, esta modalidade de ensino foi objeto de significativas intervenções e disputas por parte do poder público, servindo inclusive de bandeira política para campanhas eleitorais, tanto para o Executivo como para o Legislativo, tanto nas esferas federal, estadual e municipal, como se todas as mazelas e problemas do país, fossem possíveis de solução, através da educação profissional. A LDB 9.394/1986, o Decreto 2.208/97, o PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional - com os financiamentos internacionais; os PNEs 2001-2010 e 2011-2020, este ainda em tramitação no Congresso Nacional; os Decretos 5.154/2004, revogando o Decreto 2.208/97, e o Decreto 5.840/06, implantando o PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos; Posteriormente a extinção dos CEFETs, das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, absorvidas pelos institutos; O PRONATEC, em 2011, que tem a ousada meta de atingir 8 milhões de estudantes até o ano de 2014, cifra esta que praticamente se iguala ao número de estudantes matriculados no ensino médio em todo o país no ano de 2012; A incessante e histórica busca pela ruptura do dualismo estrutural entre o ensino médio e a educação profissional, entre outras ações políticas, administrativas e pedagógicas, foram o anúncio do que aí está e do que ainda está por vir.

4.1 EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E RIO GRANDE DO SUL, SEGUIMENTOS PÚBLICO E PRIVADO – PERÍODO DE 2006 A 2012.

No Censo Especial da Educação Profissional do ano de 1999, realizado pelo INEP¹⁴², um dos poucos e provavelmente primeiro e único levantamento oficial do Governo Federal para esta modalidade de ensino, o INEP informava que no país, nos três níveis da Educação Profissional (Básico, Técnico e Tecnológico), havia uma soma de 2 milhões e 800 mil matrículas, distribuídas entre os cursos básicos, com um total de 2 milhões de estudantes, os cursos técnicos de nível médio eram contemplados com um montante de 717 mil estudantes matriculados e os cursos de nível superior (tecnólogos) detinham 97 mil matrículas. Essas matrículas estavam

¹⁴² Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-profissional>>. Acesso em: 02 jul. 2013.

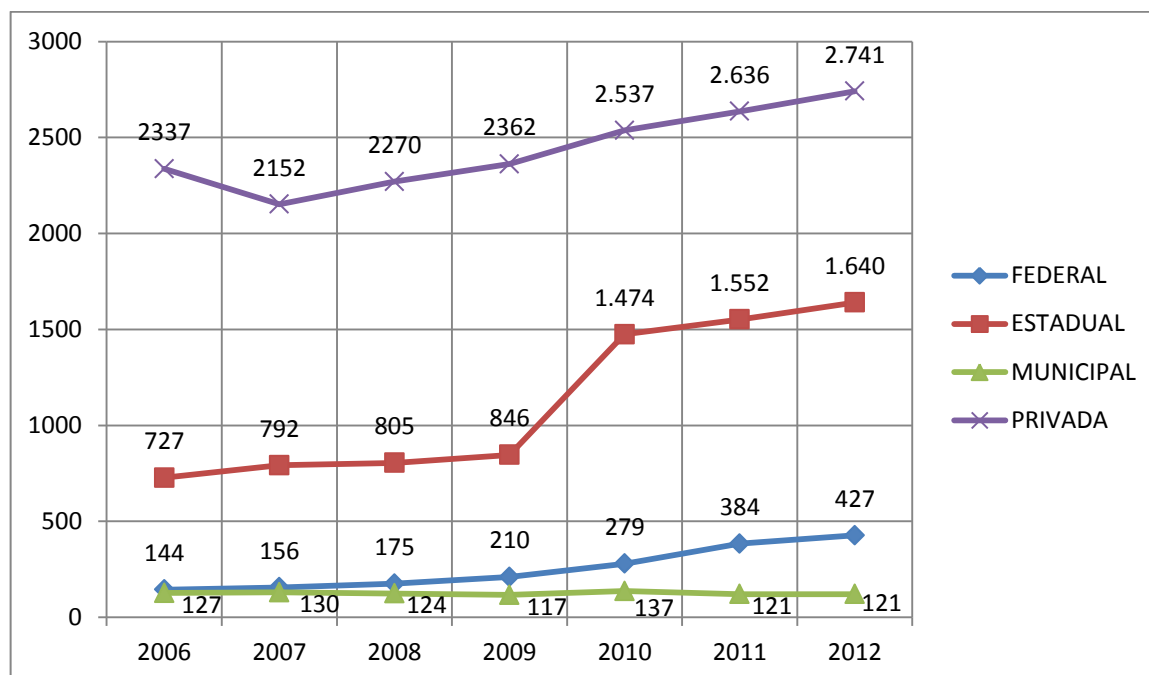
distribuídas entre 3.948 instituições de ensino públicas e privadas, conforme demonstrativo no quadro abaixo.

QUADRO 31 - NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DISTRIBUIDAS ENTRE AS ESFERAS PÚBLICO E PRIVADO - ANO 1999

Nº DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - 1999		
Federal	150	3,7%
Estadual	800	20,26%
Municipal	342	8,66%
Privada	2.656	67,27%
TOTAL	3.948	100%
Fonte: MEC/INEP/ Censo da Educação Escolar -1999.		

Do ano de 1999 ao ano de 2012, esse quantitativo de instituições aumentou em torno de 24,8%, passando para 4.929 instituições, distribuídos entre os entes públicos e privados. Avaliando-se o período de tempo de 2006 - um ano antes da publicação dos Decretos 6.095/07 que estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e do Decreto 6.302/2007 - que institui o programa Brasil Profissionalizado a 2012, podemos observar que houve um acréscimo significativo no número absoluto das instituições ofertantes da modalidade de educação profissional, em todos os seguimentos, exceção para o seguimento municipal, que teve um decréscimo de 4,72%, o equivalente a 6 unidades escolares. O Seguimento privado ampliou suas instituições em mais 404 unidades, um aumento de 17,28%, seguido pelo seguimento público estadual que teve um acréscimo de 913 unidades, um aumento de 125,58% e o federal que passou de 144 para 427 unidades, um aumento de 283 unidades perfazendo 196,52%.

GRÁFICO 1- AMPLIAÇÃO DO Nº DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL, SEGUIMENTOS PÚBLICO E PRIVADO, PERÍODO DE 2006 A 2012.



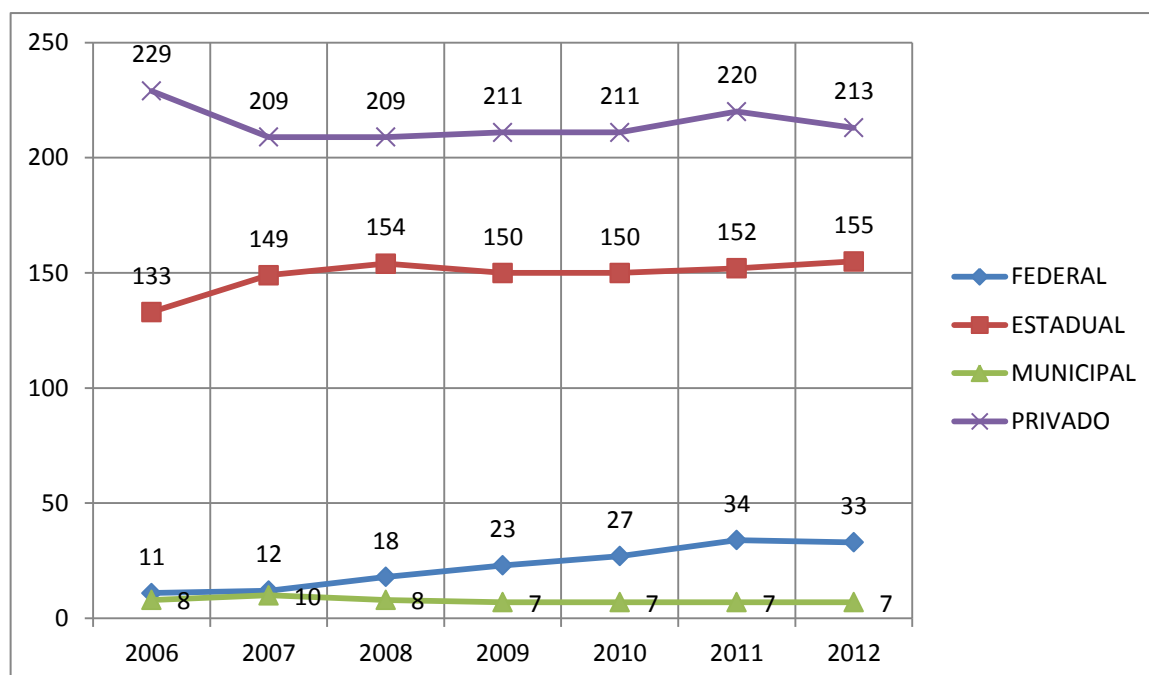
Mesmo com todos os programas de governo focados para a expansão e melhoria do ensino profissionalizante, constata-se que ainda o seguimento privado supera o seguimento público em 25,27%, ou seja, 553 unidades escolares.

No Rio Grande do Sul, as políticas públicas para a educação profissional também alteraram significativamente o cenário existente, quanto ao número de estabelecimentos educacionais no seguimento público federal e estadual.

No seguimento federal, em um período de seis anos, o número de instituições (*campi* dos Institutos), aumentou em 200%, passando de 11 para 33 unidades escolares. O seguimento estadual ampliou suas instituições em 16,54%, passando de 133 para 155 unidades educacionais.

O seguimento municipal segue a tendência nacional, diminuindo sua escassa participação em 12,5 %, o equivalente a uma unidade escolar.

GRÁFICO 2-AMPLIAÇÃO DO Nº DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO RS, SEGUIMENTOS PÚBLICO E PRIVADO, PERÍODO DE 2006 A 2012.



Causa estranhamento, apesar do alto número de suas matrículas, que o número de instituições no seguimento privado também diminui, em 6,98%, o equivalente ao “fechamento” de 16 escolas profissionalizantes. Seguindo a tendência nacional, embora com um índice inferior, no Rio Grande do Sul o seguimento privado supera o seguimento público em 8,4%, ou seja, em 18 instituições.

4.2 EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL POR ETAPAS E MODALIDADE DE ENSINO – PERÍODO 2008 A 2012.

Sempre nos causou estranhamento os procedimentos do INEP em incluir, na educação básica, os dados da educação profissional técnica de nível médio, quando da formatação do Censo Educacional Brasileiro. De acordo com a LDB 9.394/96, Título V, que trata dos Níveis e das Modalidades de Ensino, Capítulo I, da composição dos Níveis Escolares o art. 21 assim define:

Art. 21 A educação escolar compõe-se de:

- I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
- II - educação superior.

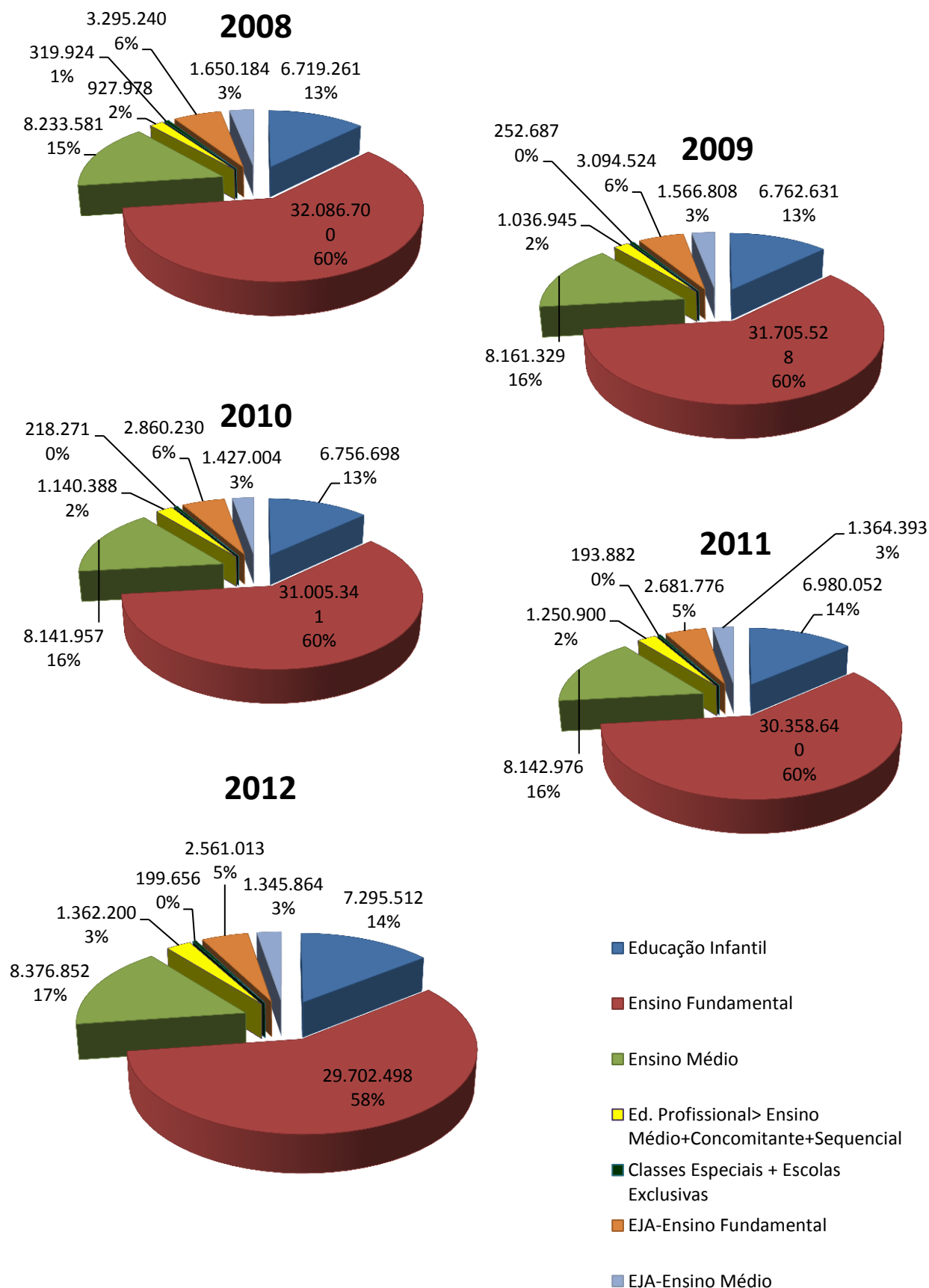
Percebe-se, aqui, que a educação profissional não está contemplada dentro dos Níveis Escolares. Entretanto, quando da alteração da LDB 9.394/1996, pela lei 11.741 / 2008, inseriu-se a Seção IV-A “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Essa alteração encontra-se dentro do Capítulo II, que é destinado á Educação Básica. Dessa forma, até podemos ter como entendimento que a partir de 2008, a Educação Profissional faz parte também do Capítulo II da LDB, destinado a Educação Básica, estabelecendo sua articulação com o ensino médio através de cursos integrados, concomitantes e subsequentes. O Capítulo III da LDB manteve sua redação original, sendo destinado exclusivamente para a Educação Profissional e Tecnológica.

Questionamos que, se Educação Profissional não é um nível da educação básica, esta modalidade de ensino deveria ter um procedimento estatístico exclusivo somente para si. Reforça nossa convicção de que a Educação Profissional é contemplada na LDB, com um capítulo específico – Capítulo III, Artigos 39 a 42, sendo que o art. 39 delibera que a educação profissional “integra-se aos diferentes níveis e modalidade de educação” abrangendo os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Como então avaliar esta modalidade de ensino como um todo, se os seus dados estatísticos são pulverizados para diferentes níveis de ensino, exceção aos cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, que normalmente não constam no censo da educação profissional?

O Próprio INEP tem este entendimento e explica da necessidade de aprimorar-se paulatinamente essa coleta de dados.

A Educação Profissional está dividida em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Os cursos básicos são abertos a qualquer pessoa interessada, independente da escolaridade prévia; os técnicos são oferecidos simultaneamente ao Ensino Médio ou após a sua conclusão, e têm organização curricular própria; e os tecnológicos são cursos de nível superior. O Inep, juntamente com a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC/MEC) e o Ministério do Trabalho, reuniu dados estatísticos destes três níveis. O Censo revelou também que, dos 33 mil cursos de Educação Profissional no Brasil, a grande maioria está voltada para o nível básico: 27.555. Neste nível de ensino, pela grande quantidade e diversidade de cursos oferecidos, a coleta de informações e o cadastro das instituições deverão ser aprimorados paulatinamente com os próximos levantamentos (MEC/INEP. 2009).

GRÁFICO 3 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PERÍODO DE 2008 A 2012.



Analisando-se os dados da Educação Básica nos Censos Educacionais do INEP, no período de 2008 a 2012 (Gráfico 3), percebe-se que a educação profissional é inexpressiva dentro deste contexto, ocupando uma fatia de 2% do montante das matrículas nos anos de 2008 a 2011 e tendo uma leve expansão no ano seguinte, de 2012, passando a ocupar um percentual de 3% da educação básica. O crescimento da matrícula da educação profissional técnica de nível médio neste período foi de 46,79% passando de 927.978 matrículas em 2008 para 1.362.200 matrículas em 2012, o equivalente a 434.222 matrículas.

Temos como entendimento de que a inserção da matrícula da educação profissional técnico de nível médio, com seus cursos integrados, concomitantes e sequencias, dentro do rol da Educação Básica, poderão trazer sérios problemas nas políticas públicas para esta modalidade de ensino. Justificamos nossa posição na medida em que os cursos técnicos de nível médio foram e continuam sendo alvos de severas críticas quanto ao seu alto custo. Como justificar vultosos investimentos nesta modalidade de ensino, que atende somente 3% da parcela dos estudantes da educação básica, em detrimento de outras necessidades educacionais da sociedade brasileira como, por exemplo, os próprios cursos de EJA-Ensino Médio e EJA-Ensino Fundamental, ou ainda a caótica situação do Ensino Fundamental, que ocupa uma parcela de praticamente 60% da Educação Básica? Cunha (2002), já apresentou essa análise de iniquidade, feita pelos técnicos do Banco Mundial, em relação ao custo aluno das instituições federais e os alunos das escolas estaduais. De acordo com os estudos do autor,

Enquanto a despesa média dos alunos nas escolas estaduais era de 250 dólares por ano, nas escolas técnicas federais atingia 1.700 dólares. Pelos cálculos dos técnicos do banco, cerca de 20% de todas as despesas públicas (em todos os níveis administrativos) com o ensino de 2º grau era destinado às escolas técnicas da rede federal, que só detinham 2% do total da matrícula (CUNHA, 2002, p.123).

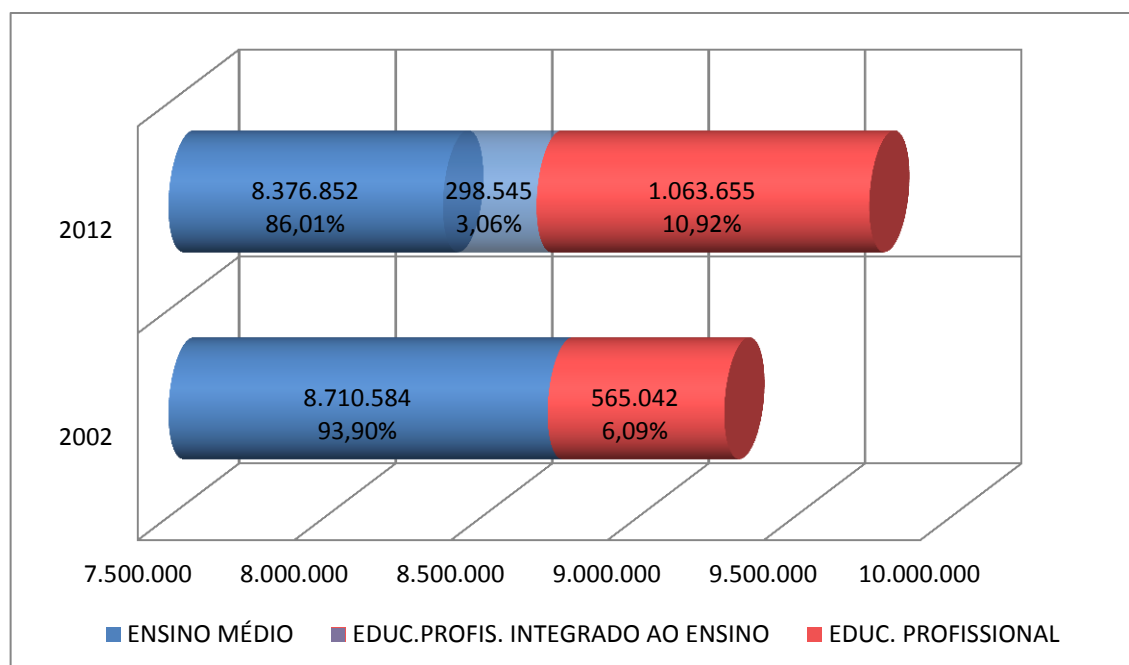
Nessa mesma linha de raciocínio vale lembrar as orientações das Agências Multilaterais, já abordadas anteriormente neste trabalho, sugerindo ao país para afastar-se do ensino profissionalizante público federal para atuar mais intensamente no ensino fundamental e médio, principalmente se nos ativermos de que, dentro da parcela dos 3% da educação profissional no contexto da educação básica, por exemplo, no ano de 2012, quando o país atingiu seu maior desempenho, somente 0,46% pertence ao seguimento federal.

4.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM RELAÇÃO AO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Em função da baixa proporcionalidade da Educação Profissional Técnico de Nível Médio em relação à Educação Básica brasileira, examinada no subcapítulo anterior resolvemos fazer a mesma análise, agora em relação ao Ensino Médio. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012, editada pelo “Movimento Todos pela Educação”¹⁴³, a proporção das matrículas no Ensino Técnico de nível médio em relação ao Ensino Médio, “nos países que já têm longa tradição neste seguimento educacional, aproxima-se dos 30%” (CRUZ e MONTEIRO, 2012, p.49).

Comparando-se as matrículas do ano de 2002 ao ano de 2012, período de dez anos, pode observar-se que a Educação Profissional de Nível Médio, detinha em 2002, quando a legislação somente permitia essa modalidade de ensino “descolada” do ensino médio, com cursos sequenciais ou pós-médios e concomitantes, 565.042 matrículas, ou seja, somente 6,09% do montante das matrículas do ensino médio.

GRÁFICO 4-EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM RELAÇÃO AO ENSINO MÉDIO



¹⁴³ O “Movimento Todos pela Educação” é um movimento da sociedade civil brasileira que tem como objetivo contribuir para que, até o ano 2022, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. Este Movimento tem como apoiadores os maiores grupos empresariais e bancários brasileiros (Bradesco, Itaú, Unibanco, Santander, Gerdau, DPaschoal, Telefônica/Vivo, Suzano) e como entidades parceiras, entre outras a Rede Globo, Instituto Ayrton Senna, Gol, Fundação Santillana, Banco Interamericano de Desenvolvimento, HSBC, etc.

Decorridos dez anos após, em 2012, com a extinção do Decreto 2.208/97 e agora em vigor o Decreto 5.154/2005, as matrículas dos cursos técnicos de nível médio na modalidade integrado, perfazem 3,06% ou seja, 298.545 matrículas. As demais modalidades, concomitante e sequencial, perfazem 10,92%, com um montante de 1.063.655 matrículas. Dessa forma, a educação profissional técnico de nível médio, na sua totalidade, perfaz um índice de 13,98% em relação ao ensino médio, com 1.362.200 matrículas, distante ainda dos padrões internacionais preconizados pelo “Movimento Todos pela Educação”. Constata-se que, apesar da revogação do Decreto 2.208/97, ainda vigoram os cursos “descolados” numa relação de 78,08%, um claro indício de continuidade da histórica dualidade educacional brasileira, envolvendo o ensino médio e o ensino técnico de nível médio.

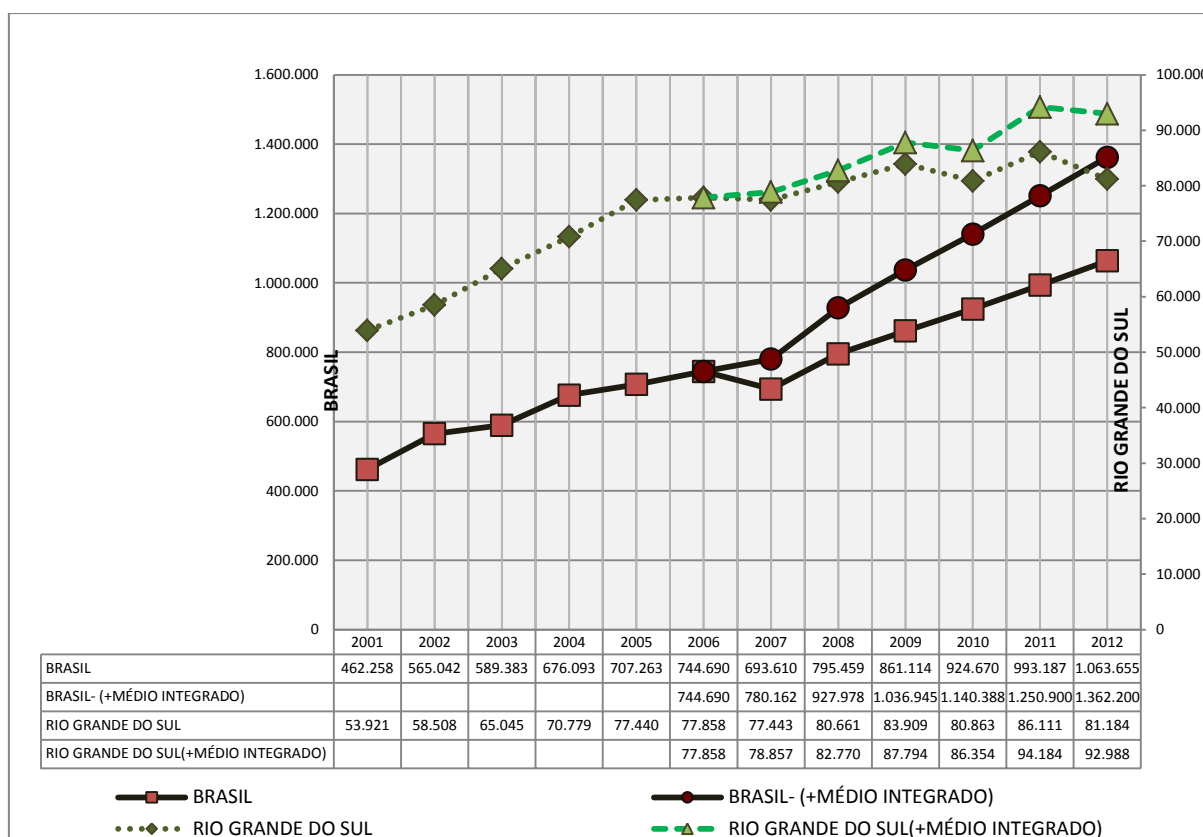
4.4 EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO, NO BRASIL E RIO GRANDE DO SUL, MODALIDADES SEQUENCIAL + CONCOMITANTE E + INTEGRADO (A PARTIR DE 2007) – PERÍODO DE 2001 A 2012.

As matrículas dos cursos técnicos de nível médio em nível nacional e estadual seguem uma tendência de aumento já registrado desde a última década do século passado. Examinando-se essa demanda, constata-se que nos últimos doze anos, tendo como referência o ano de 2001 até o ano de 2012, temos no Brasil um aumento de 130% nas matrículas dos cursos técnicos de nível médio, nas modalidades concomitante e sequencial. Se incluirmos na contagem mais 298.545, equivalente às matrículas da modalidade integrada, este aumento será de 194,68%.

O Rio Grande do Sul segue a mesma tendência observada em nível nacional. Desde o ano de 2001 até o ano de 2012, as matrículas dos cursos técnicos de nível médio, modalidade sequencial e concomitante, aumentaram 50,56%. Se acrescentarmos as 11.804 matrículas na modalidade integrada do ano de 2012, este aumento será de 72,45%.

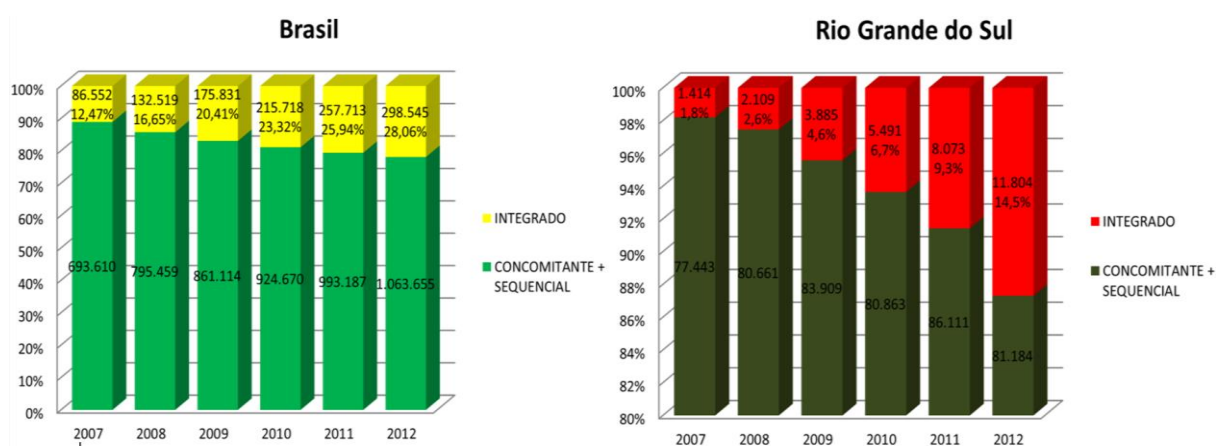
Também é possível de constatação que a partir do ano de 2007, quando é retomado e incentivado pelo MEC o ensino técnico de nível médio integrado, esta modalidade, dentro das demais matrículas da educação técnica de nível médio nas modalidades concomitante e sequencial, passa a ter progressivamente uma maior participação.

GRÁFICO 5 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO, NO BRASIL E RIO GRANDE DO SUL, MODALIDADES SEQUENCIAL + CONCOMITANTE E + INTEGRADO (A PARTIR DE 2006) – PERÍODO DE 2001 A 2012.



No Brasil, de forma crescente, ano a ano, a presença do ensino técnico de nível médio integrado passa de 12,47% para 28,06%. Já no Estado do Rio Grande do Sul a evolução é menor, passando de 1,8% em 2007 para 14,5% em 2012.

GRÁFICO 6 - PARTICIPAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO, NAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO CONCOMITANTE E SEQUENCIAL - BRASIL E RS - PERÍODO DE 2007 A 2012



Em recente auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União no ano de 2011 e publicada em 2012 (TC 026.062/2011-9)¹⁴⁴, envolvendo 9 Institutos Federais e, entre 4 a 6 *campi* por instituto, os auditores constataram que nos cursos técnicos de nível médio integrado e concomitante, a procura pelos alunos por esta modalidade de ensino não é pela formação profissional, mas sim pelo ensino médio de qualidade, e com vistas a ascender ao ensino superior. A pesquisa/auditoria, realizada pelo TCU, registra que no grupo focal, realizado com os professores do IF Sertão, Estado de Pernambuco, *Campus Floresta*, aponta que a principal causa pela acentuada evasão por parte dos alunos, comum entre as regiões do Nordeste afastadas dos grandes centros, é decorrente da falta de interesse dos discentes pela formação profissional.

[...] foi apontado como causa da evasão, comum entre as regiões do Nordeste afastadas dos grandes centros e desprovidas de escolas públicas de qualidade, o interesse de muitos alunos pela qualidade do ensino de nível médio ofertado pelos Institutos, *não priorizando a formação profissionalizante. Muitos deixam a escola quando finalizam a graduação sem concluir a formação profissionalizante: 'Os alunos buscam os cursos do Instituto por causa da qualidade do ensino. Para eles é como se estivessem fazendo um cursinho para se preparar para o Enem'* – (grifo nosso -TCU-RELATÓRIO DE AUDITORIA, TC 026.062/2011-9. 2012, p.16).

Essa constatação do Tribunal de Contas da União, no ano de 2011, é uma reincidência de fatos similares que ocorreram nos anos 90, e que originaram por parte do governo de Fernando Henrique Cardoso, a reforma da educação profissional e de certa forma a edição do Decreto 2.208/97. Nossa pesquisa de mestrado “O Resgate Histórico da Função Social da Educação Profissional Brasileira, à Luz do Decreto 2.208/97: Um perfil Socioeconômico do Aluno do CEFET-RS”, já fazia esta constatação. Na ocasião da pesquisa constatamos também que na rede de educação profissional Paula Souza, do Estado de São Paulo, uma das maiores redes de educação profissional do país, a situação era idêntica.

De certa feita esta análise do TCU depõe contra as instituições de educação profissional, na medida em que se repetem os acontecimentos do passado, e vai ao encontro das inúmeras críticas e publicações já abordadas aqui, pelo alto custo dos alunos dos Institutos, e que as mesmas servem somente de trampolim para os cursos superiores. Quando o MEC proibiu que essas instituições oferecessem

¹⁴⁴ Disponível em:

<https://contas.tcu.gov.br/juris/Web/Juris/ConsultarTextual2/Jurisprudencia.faces?grupoPesquisa=JURISPRUDENCIA&textoPesquisa=PROC:2606220119*>. Acesso em: 27 jul. 2013.

apenas o ensino médio, e exige que o ensino técnico de nível médio seja integrado, e com a falta de escolas públicas de qualidade no país, é evidente que os estudantes irão migrar para os *campi* dos Institutos, com o objetivo único de cursarem um ensino médio de qualidade, e estarão competindo com aqueles que de fato querem e precisam de uma profissionalização imediata, e que provavelmente não terão acesso a essas instituições, pela alta concorrência. A História já demonstrou isso!

No voto do relator, ao analisar o apontamento dos auditores em relação à alta evasão recorrente nos *campi* dos Institutos, fica bem evidenciada a questão do “desperdício de dinheiro público”. De acordo com o Relator:

Feito esse registro e, agora sim, adentrando nos achados, constatou-se que a educação profissionalizante padece de altas taxas de evasão em alguns de seus cursos. Dentre aqueles ofertados pelos Institutos Federais, os cursos de nível médio foram os que apresentaram o pior desempenho nesse quesito, notadamente os cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e os cursos Médios Subsequentes, cujos índices de evasão atingiram 24% e 19% do total de alunos matriculados, respectivamente.

A título de registro, acerca do tema, é importante salientar que o período em que o aluno permanece no Instituto Federal afeta diretamente a *economicidade do programa de governo*. Assim, *cada ano a mais que o discente demora para concluir seu curso gera um custo para a sociedade, cujos recursos poderiam ser aplicados em fins diversos, até mesmo especializando outros alunos*. Isso sem falar nos casos de desistência, que caracterizam típico desperdício de dinheiro público, vez que não haverá retorno para a coletividade em decorrência dos valores investidos – (grifo nosso - JOSÉ JORGE in: TCU-RELATÓRIO DE AUDITORIA, TC 026.062/2011-9. 2012 p.56-57).

Fundamentado nesse contexto, sempre fomos defensores que os atuais *campi* dos Institutos oferecessem também o ensino médio, como uma opção para aqueles que desejam somente o ensino acadêmico, além de oferecerem o ensino técnico de nível médio, nas modalidades integradas, concomitante e subsequente, para aqueles que de fato procuram uma profissionalização mais rápida. Justificamos nosso posicionamento tendo em vista que a faixa etária do estudante que chega aos *campi* dos Institutos para ingressar em um curso técnico de nível médio, modalidade integrada, concentra-se nos 14 anos. Como motivar um jovem de 14 ou 15 anos a fazer uma escolha “profissional” em um curso técnico de nível médio, em áreas de alta tecnologia, oferecido pelos *campi* dos Institutos Federais? Terá este jovem conhecimento necessário e maturidade adequada para uma escolha profissional, para acompanhá-lo para o resto de sua vida? Além do que, se este jovem, quando concluir seu curso técnico de nível médio tiver 17 anos,

portanto, ainda menor de idade, não terá acesso ao mundo do trabalho, pois a legislação não o permite. Com toda a certeza, não ficará esperando a chegada da maioridade, usará então sua formação de ensino médio, de alta qualidade que lhe fora ofertada pelos *campi*, como uma opção para o ingresso na graduação. Se o jovem tiver seus 18 anos já completos ou ainda a fazer, terá ainda pela frente o serviço militar obrigatório, o que também será um empecilho para a sua inserção no mercado de trabalho.

Quando do encerramento deste trabalho, fomos surpreendidos pelo lançamento do SISUTEC, altamente divulgado na grande mídia escrita, falada e televisionada do País. O SISUTEC – Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica, o equivalente ao SISU¹⁴⁵, foi lançado através da Portaria nº 671, na data de 31 de julho de 2013¹⁴⁶. No preâmbulo da portaria, o Ministro esclarece quanto à “necessidade de *ampliar o acesso de egressos de ensino médio às vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente* (grifo nosso).”

Causa estranhamento que o SISUTEC tenha como objetivo “ampliar o acesso de egressos do ensino médio [...] aos cursos técnicos [exclusivamente] na *forma subsequente*” (grifo nosso). Por que nos causa estranhamento? Primeiro, chama atenção a proposta de ampliar o acesso aos cursos de educação profissional, pois em todos os momentos tínhamos como certo que a procura era expressiva. Segundo, até então o MEC vinha orientando e de certa feita determinando, que as instituições de educação profissional oferecessem seus cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada. A lei 11.892/2007, Seção III, que aborda os objetivos dos Institutos Federais, não deixa margem de dúvidas:

Seção III

Dos Objetivos dos Institutos Federais

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

Pacheco, à época secretário da SETEC/MEC, ao dissertar sobre o desenho curricular das novas instituições (*campi* dos Institutos) acrescenta: “Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os institutos federais *deverão ofertar educação*

¹⁴⁵O Sisu é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual as instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem.

¹⁴⁶Disponível em:

<<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=01/08/2013&jornal=1&pagina=14&totalArquivos=96>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio”- grifo nosso (PACHECO, 2012, p.25).

Sua posição corrobora as críticas ao Decreto 2.208/1997, que propunha a “independência” da educação profissional de nível técnico do ensino médio, com organização curricular própria, revogado posteriormente pelo Decreto 5.154/2004, acompanhado de toda uma orientação para que fossem oferecidos os cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada.

Em meio a esse cenário desfavorável aos cursos sequenciais, como justificar o lançamento do SISUTEC, programa destinado a aumentar as matrículas unicamente dos cursos técnicos pós-médios ou subsequentes? Sua concepção não seria reflexo do relatório do TCU - TC 026.062/2011-9. 2012 – que aponta um alto índice de evasão de alunos nos cursos médio-integrados nos Institutos, decorrente da falta de interesse pela profissionalização? Qual a justificativa para que o SISUTEC não abranja também os cursos técnicos de nível médio, integrados e concomitantes?

Se observarmos o gráfico 6 (p.302), percebe-se uma tendência de crescimento dos cursos técnicos de nível médio, modalidade integrado, no período de 2007 a 2012, resultado das políticas públicas de incentivo para esta opção educacional. Com a edição da portaria 671/2013, pretende o executivo mudar esta tendência?

4.5 EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NAS QUATRO ESFERAS DE ATUAÇÃO – PERÍODO DE 2001 A 2012

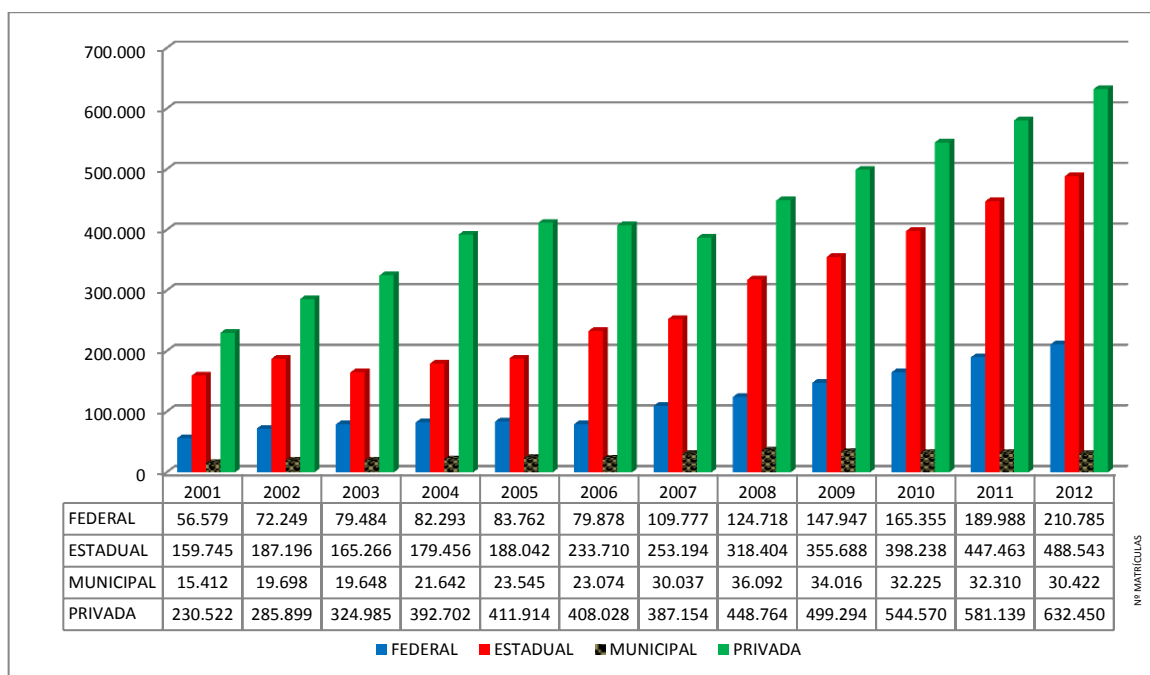
Como já se pode constatar, houve um expressivo acréscimo nas matrículas da educação profissional técnico de nível médio no Brasil e no Rio Grande do Sul, porém, a grande parte dessas matrículas continuou ao longo destes últimos anos concentrada no seguimento privado.

No seguimento federal houve um acréscimo de matrículas na ordem de 272,54%, um aumento de 154.206 matrículas no período de 2001 a 2012. O seguimento estadual passou de 159.745 matrículas em 2001 para 488.543 matrículas em 2012, uma ampliação de 205,82%.

As instituições municipais, mesmo tendo diminuído suas unidades de ensino para a educação profissional, toleraram um acréscimo de 97,39% nas suas

matrículas, aumentando de 15.412 matrículas em 2001 para 30.422 matrículas em 2012. Entretanto, a grande concentração de matrículas continua no seguimento privado que, mesmo tendo tido uma Acréscimo percentual menor do que os seguimentos federal e estadual teve um aumento de 174,35%, passando de 230.522 matrículas em 2001 para 632.450 matrículas em 2012. O Gráfico 7 ilustra melhor as ocorrências.

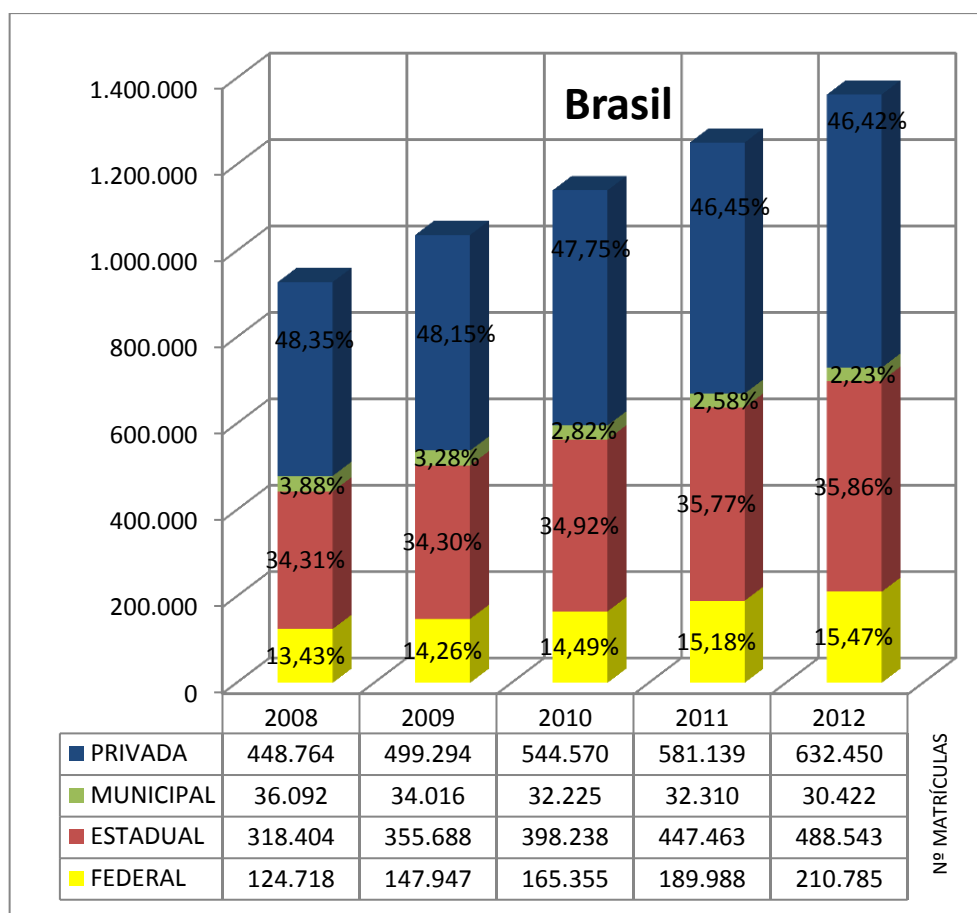
GRÁFICO 7 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NAS ESFERAS PÚBLICO E PRIVADO – PERÍODO DE 2001 A 2012.



Ao fazermos uma releitura da distribuição dessas matrículas nos seguimentos público e privado, tendo como referência o ano de 2008, quando então são implantados os 38 Institutos Federais e seus *campi*, até o ano de 2012, vamos poder observar que os índices percentuais da presença de cada seguimento na absorção dessas matrículas têm variações muito baixas no decorrer dos anos.

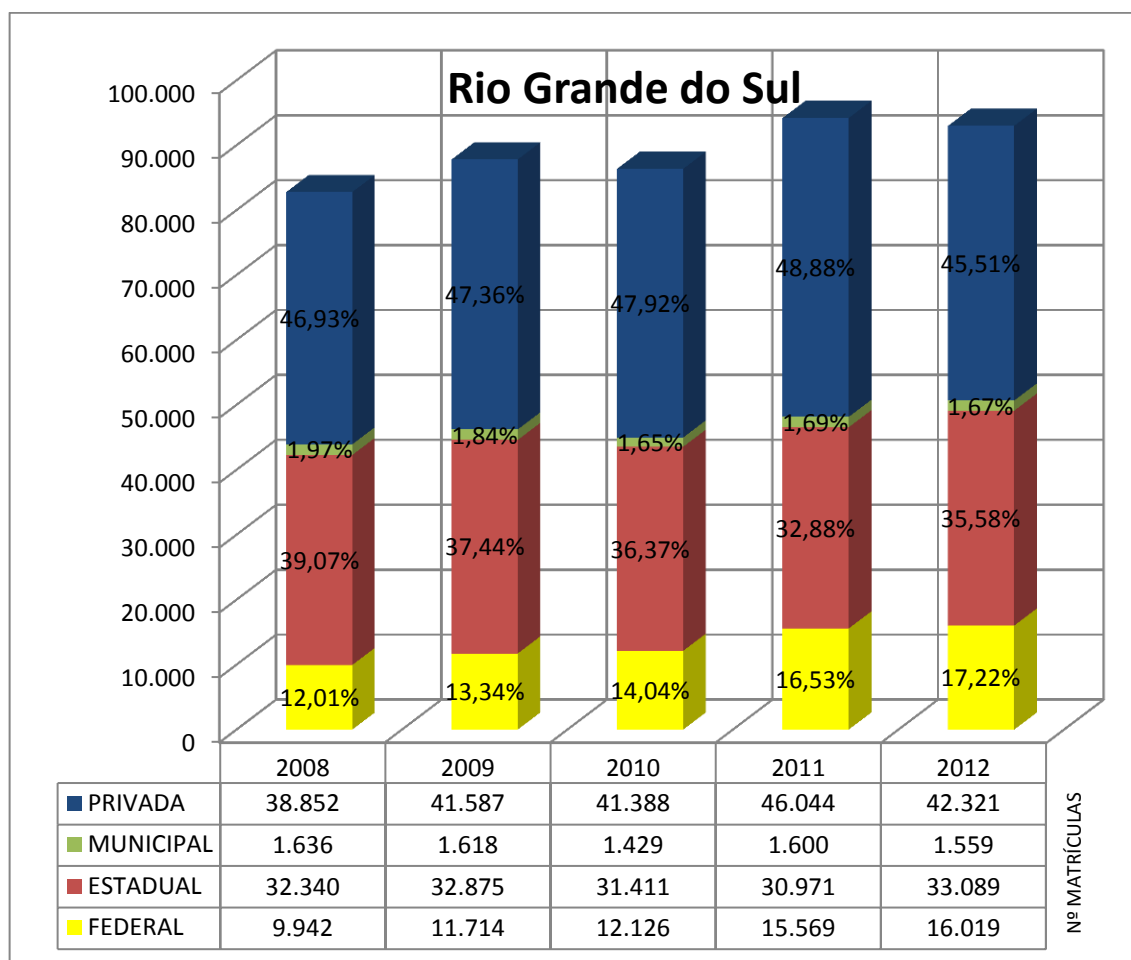
Os municípios e as instituições do seguimento privado tiveram uma perda percentual de 1,65% e 1,93%, respectivamente. Já os seguimentos públicos, federal e estadual, ampliam as suas participações com índices percentuais de 2,04% e 1,55%, respectivamente. O Gráfico 8 auxilia na visualização e compreensão das ocorrências em nível nacional.

GRÁFICO 8 - PARTICIPAÇÃO DOS SEGUIMENTOS PÚBLICO E PRIVADO NA ABSORÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL - PERÍODO DE 2008 A 2011.



Ao fazermos a mesma análise no Estado do Rio Grande do Sul, vamos observar que ocorre na esfera estadual uma diminuição de 3,49% quanto à participação do Estado na absorção das matrículas da educação profissional técnico de nível médio. O Seguimento privado, apesar de assimilar a grande parcela das matrículas, também diminui seu índice de participação no período de 2008 a 2012, em 1,42%. No ano de 2012, o seguimento privado teve o seu índice de participação mais baixo dos últimos cinco anos. Conforme podemos constatar no Gráfico 9, esses índices oscilaram de 46% em 2008 até 48%, em 2011, onde se averigua o maior índice de absorção de matrículas, decaindo no ano de 2012 para 45%, com o menor índice no período analisado.

GRÁFICO 9 - PARTICIPAÇÃO DOS SEGUIMENTOS PÚBLICO E PRIVADO NA ABSORÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL - PERÍODO DE 2008 A 2011.



O seguimento municipal, seguindo a tendência nacional, também diminuiu seu índice de participação em 0,3%. O sistema federal, que ampliou suas unidades educacionais no Estado em 200%, aumentou também sua participação na absorção das matrículas de educação profissional técnico de nível médio em 5,21%. No mesmo período, o sistema federal majorou suas matrículas em 61,12%, passando de 9.942 para 16.019 matrículas. Nas instituições estaduais as matrículas aumentaram de 32.340 em 2008 para 33.089 matrículas em 2012, um acréscimo de 2,31%. As escolas do seguimento privado acresceram suas matrículas em 8,92%, atingindo, no ano de 2012, 42.321 matrículas. Dessa forma, podemos constatar que os Institutos Federais e seus *campi* tiveram a maior participação na oferta dessa modalidade de ensino no RS. O Gráfico 9, acima, permite uma melhor compreensão dos acontecimentos.

4.6 A DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO, MODALIDADES INTEGRADO, CONCOMITANTE E SEQUENCIAL, ENTRE AS ESFERAS PÚBLICA E PRIVADO.

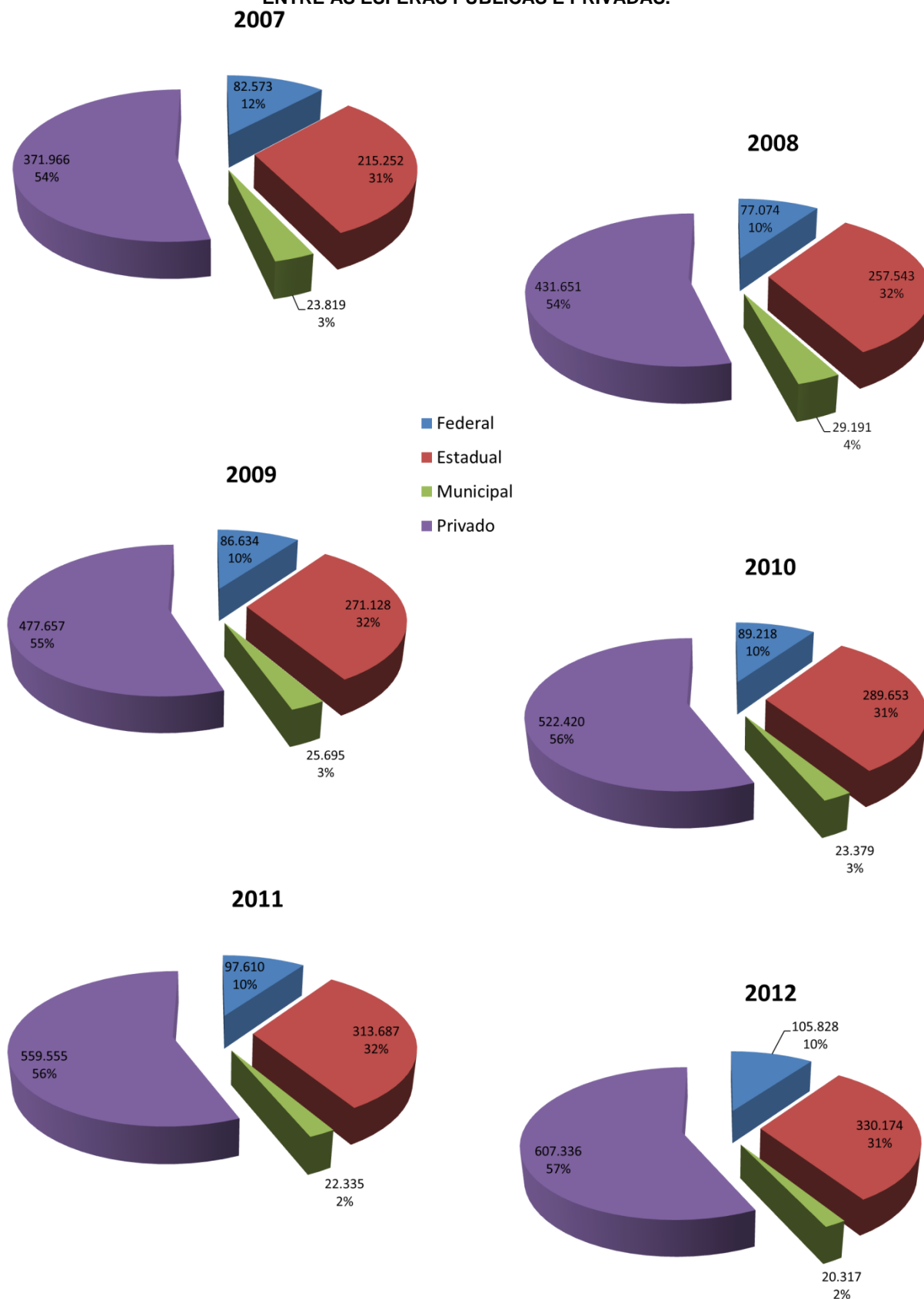
Uma das grandes polêmicas originada pela reforma da educação profissional no Brasil nos anos 90 foi quando da expedição do Decreto 2.208/97, que desvincula a educação profissional do ensino médio, retomando a histórica discussão da dualidade educacional. Na concepção de Frigotto (2005, p.32-33), com a expedição do decreto, além de reestabelecer o dualismo educacional, entre a formação geral e específica, humanista e técnica, se despedaça imperiosamente o pouco de ensino médio integrado existente na rede das escolas federais, levando os CEFETs a uma reorientação, diminuindo-lhes o tecnológico a um “upgrade da formação técnico-profissional”. Pela total rejeição ao ato legal por parte do seguimento educacional, sindical, organizações científicas e culturais, uma espécie de símbolo da desastrosa política educacional do período do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FRIGOTTO, 2005, p.34), o Governo Lula, dois anos após assumir ao seu mandato, expede um novo ato legal, o Decreto 5.154/2004 revogando o Decreto 2.208/97, além de regulamentar o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394. Este novo ato legal altera a denominação dos então “níveis da educação profissional” (básico, técnico e tecnológico), estabelecidos pelo Decreto 2.208, para “cursos e programas” de (I) - formação inicial e continuada de trabalhadores, o equivalente aos cursos básicos da legislação anterior; II - educação profissional técnica de nível médio, análogo aos cursos técnicos do Decreto 2.208, podendo estes ser oferecidos integrados ao ensino médio ou ainda concomitantes e subsequentes ao ensino médio, e por fim, a (III) - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação o equivalente aos cursos de tecnológicos do decreto precedente. Para Frigotto (2005, p.4), um ano após a vigência do novo ato legal, a mobilização esperada não se concretiza, muito pelo contrário, pois segundo o autor “de uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se a fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação”. Frigotto ao referir-se à “fragmentação” dentro do próprio MEC, traz à baila o episódio em que a então SEMTEC/MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, que agrupava, no âmbito do Ministério da Educação, as questões relativas às políticas para o

ensino médio e à educação profissional, é desmembrada em outras duas: Cria-se agora a Secretaria de Educação Tecnológica – SETEC/MEC para as políticas relativas ao ensino profissional, e as questões pertinentes ao ensino médio passam para a alçada da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC. Também questionamos este procedimento, pois como integrar o ensino médio com a educação profissional, quando no próprio Ministério da Educação, os órgãos máximos de deliberação e expedição de políticas educacionais são apartados e distantes entre si?

Para Frigotto (2005, p.52-53) o conteúdo do Decreto 5.154/2004 aponta para a perseverança das forças conservadoras na manutenção dos seus *status quo*, ao mesmo tempo em que mostra a timidez do governo em enfrentar a situação posta. Dessa forma, Frigotto, ainda em 2005, já deduz que o novo decreto não mudará o desmonte produzido pela reforma da educação profissional em decorrência do Decreto 2.208/97 dos anos 90. Em consequência dessa manifestação do autor, resolvemos investigar os resultados das políticas públicas decorrentes do Decreto 5.154/2004, em relação às matrículas da Educação Profissional Técnico de Nível Médio nas modalidades concomitantes e subsequente, distribuídas entre as instituições públicas e privadas no país.

Fazendo-se uma releitura dos Censos Educacionais realizados pelo INEP, no período de 2007 a 2012, é possível de constatação que as matrículas nas esferas públicas, federal e estaduais, bem como no seguimento privado, há um expressivo aumento nessa modalidade de ensino. As matrículas no sistema federal aumentaram neste período de 2008 a 2012, em 28,16%, passando de 82.573 para 105.828 matrículas. No seguimento estadual, as matrículas cresceram 53,38%, saltando de 215.252 para 330.174 matrículas. Porém, o maior índice de crescimento ocorreu no seguimento privado, onde as matrículas passaram de 371.966 em 2007 para 607.336 em 2012, um acréscimo de 63,27%. O Gráfico 10, auxilia na compreensão da nossa exposição.

GRÁFICO 10 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO, MODALIDADE CONCOMITANTE COM SEQUENCIAL NO BRASIL - PERÍODO 2007 A 2012 – ENTRE AS ESFERAS PÚBLICAS E PRIVADAS.



O seguimento municipal teve um decréscimo de 14,7% na oferta do ensino profissionalizante nas modalidades concomitante e subsequente na medida em que ofertavam no ano de 2007, 23.819 matrículas diminuindo este número em 2012 para 20.317 matrículas. O gráfico 10, acima, permite-nos ainda outras constatações.

Quando analisamos esses dados ano a ano, comparando-se à participação de cada seguimento na oferta dessas matrículas, averiguamos que o seguimento federal diminui sua participação em 2% na oferta desta modalidade de ensino, passando de 12%, em 2007 para 10% em 2012. As instituições estaduais permanecem praticamente estabilizadas entre 31% e 32% neste período. No seguimento privado, teremos a exceção nos anos 2008 e 2011, um crescimento de 1% a cada ano. Nesse sentido, a oferta de matrículas no seguimento privado migra de 54% em 2007 para 57% em 2012, demonstrando-nos que é neste seguimento que vamos encontrar a maior expressão de ofertas de cursos técnicos de nível médio, nas modalidades concomitante e subsequente.

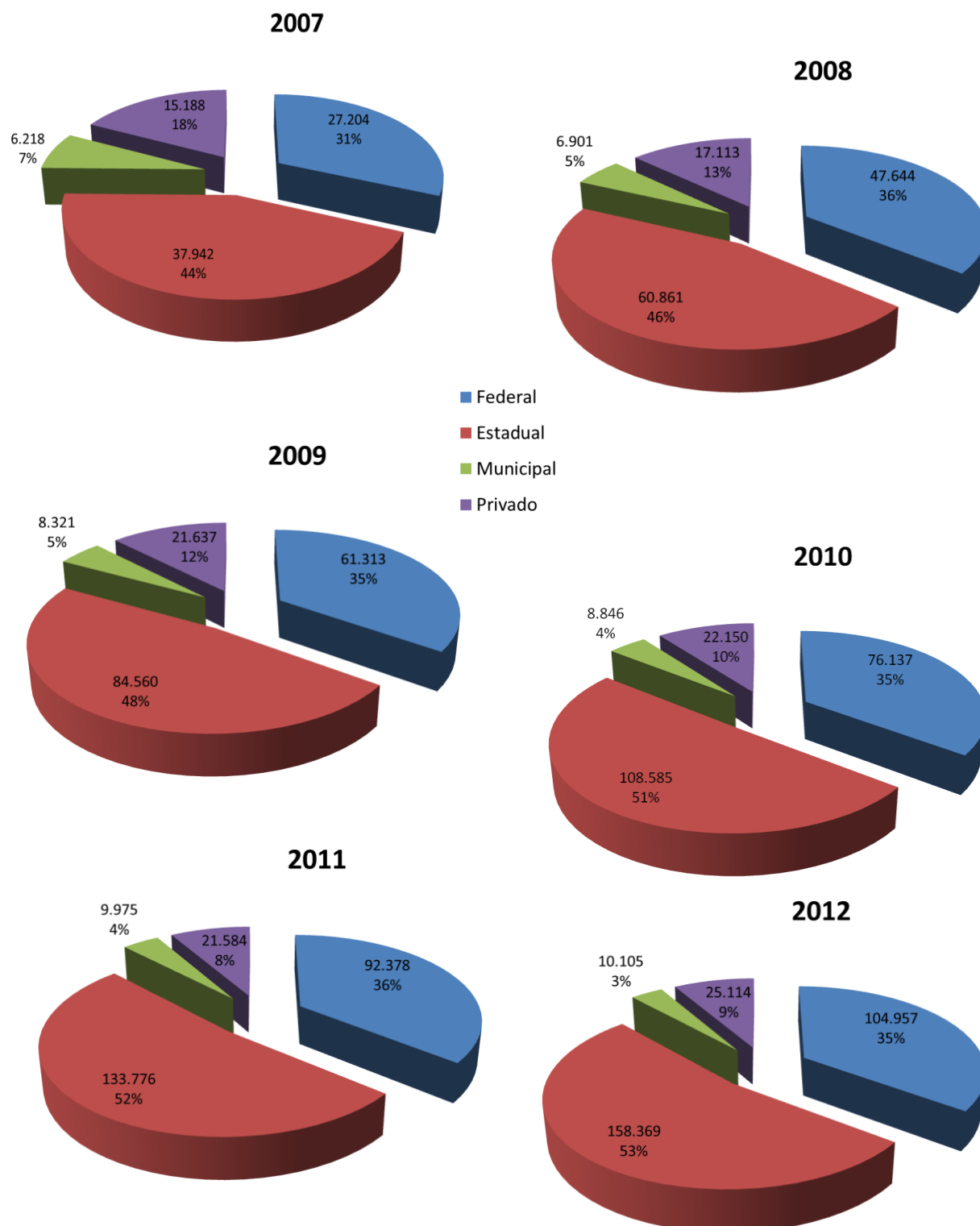
Fazendo-se a mesma análise na distribuição das matrículas dos cursos técnicos de nível médio - modalidade integrado - vamos ter uma situação oposta, resultado das políticas públicas federal e estadual de incentivo para esta modalidade de ensino.

Da mesma forma que os cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente, os cursos técnicos de nível médio na modalidade integrado também crescem neste período, porém em um percentual menor. Conforme os dados do gráfico 11, abaixo, pode-se constatar que nessa modalidade o sistema privado diminui expressivamente sua participação ao longo destes cinco anos, apesar do aumento das matrículas. No ano de 2007, a participação das instituições privadas na oferta desse modo de ensino era de 18%, com 15.188 alunos matriculados. Em 2012, a participação do seguimento privado decaiu em 50%, passando para 9%, mesmo tendo um acréscimo de 65,55% na sua matrícula, ou seja, 25.144 alunos matriculados.

As instituições federais ampliaram nesse período, suas matrículas em 77.753 unidades, um acréscimo de 285,81%, passando de 27.204 matrículas em 2007, para 104.957 matrículas em 2012. O aumento registrado é o resultado da ampliação da rede federal, em que são autorizados preferencialmente os cursos técnicos de nível médio na modalidade integrado. A participação da rede federal

passa de 31% em 2007 para 35% em 2012, embora nos anos de 2008 e 2011 estas instituições tenham tido uma participação de 36% das matrículas.

GRÁFICO 11- DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO, MODALIDADE INTEGRADO, NO BRASIL - PERÍODO 2007 A 2012 – ENTRE NAS ESFERAS PÚBLICAS E PRIVADAS.



Os Seguintos estaduais, em nível nacional, foram os que mais cresceram nesta modalidade, o que se justifica, pois cabe a esta esfera de governo o ensino médio. O acréscimo foi de 317.39% com 120.427 matrículas nestes cinco anos. Percebe-se, também, que somente o seguimento estadual, sozinho, em 2012, entrava com uma participação de 53% na oferta das matrículas. Juntas, as instituições públicas agora representam um índice de 91% na oferta de matrículas nos cursos técnicos de nível médio na modalidade integrado.

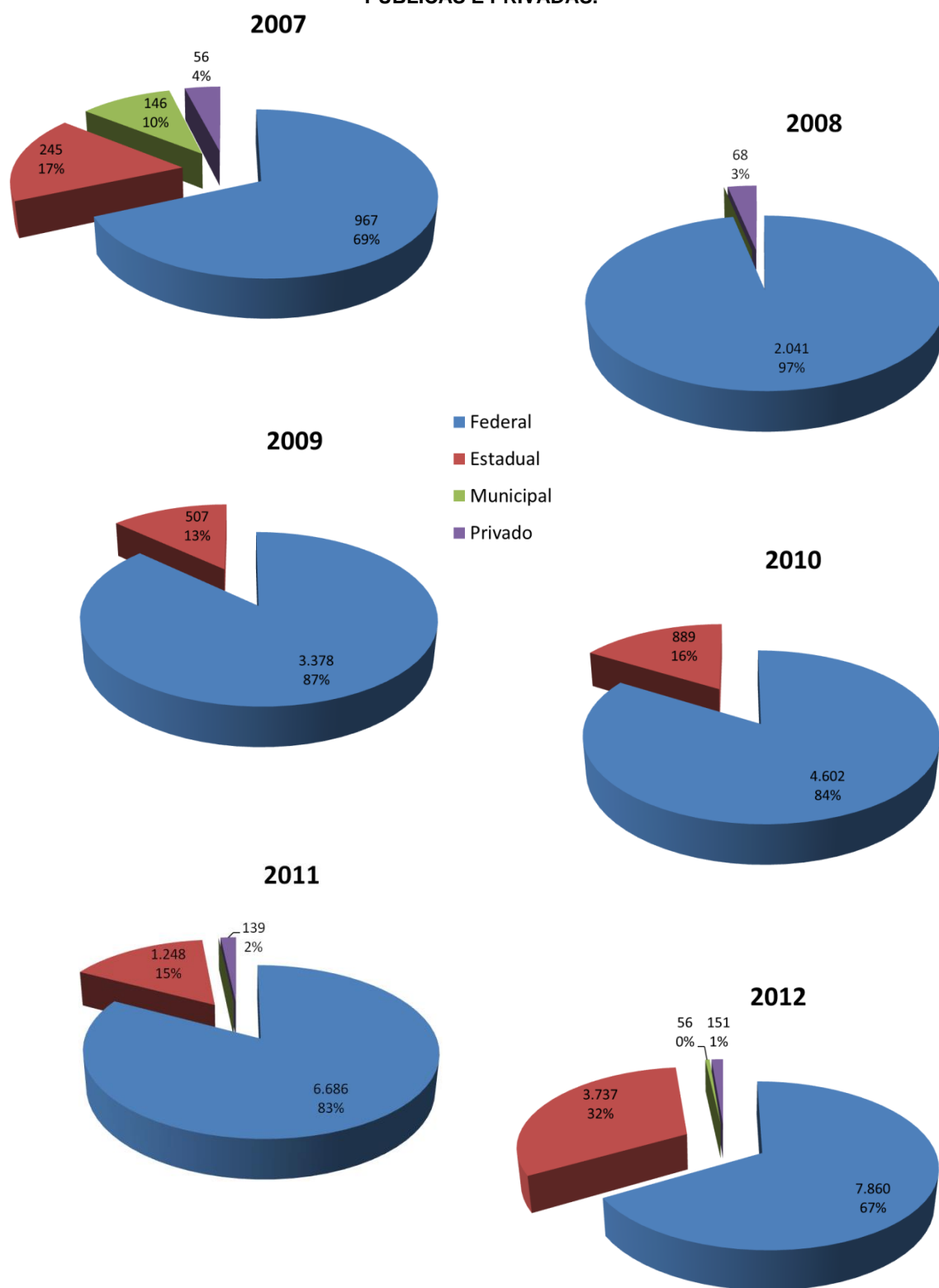
Entretanto, esse fenômeno não ocorre no Rio Grande do Sul, onde a expressiva parcela dos cursos técnicos de nível médio, modalidade integrada, encontra-se ainda concentrada na esfera federal, mesmo com o crescimento da presença das instituições estaduais gaúchas na oferta desta modalidade de ensino a partir do ano de 2009. No ano de 2008, as instituições do Estado não ofereceram o ensino integrado.

Conforme é possível de constatação, através do gráfico 12, o seguimento federal oferecia no ano de 2007, 967 matrículas, com uma participação de 69% na oferta. Em um período de cinco anos, a oferta de matrículas teve uma ampliação de 712,8%, passando este seguimento a oferecer em 2012, 7.860 matrículas, agora com sua participação em 67% da oferta. A queda de dois pontos percentuais deve-se à crescente participação das instituições estaduais.

As escolas estaduais de educação profissional do Rio Grande do Sul, em números absolutos, ampliam suas matrículas de forma menos acentuada em relação às instituições federais, passando de 245 a 3.737 matrículas no período de 2007 a 2012, percentualmente este aumento significa um ganho de 1425,3%. A participação das escolas estaduais no RS, neste período temporal, cresce de 17% para 32%.

Nos seguimentos privados e municipais a participação é inexpressiva, embora existente. É possível de dedução que o seguimento privado continua não manifestando interesse em oferecer ensino técnico integrado, a exemplo do que ocorre em nível nacional.

GRÁFICO 12 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADO NO RIO GRANDE DO SUL - PERÍODO 2007 A 2012 – ENTRE AS ESFERAS PÚBLICAS E PRIVADAS.



Avaliando-se o comportamento das instituições de educação profissional no Estado do RS, quanto à distribuição das matrículas dos cursos técnicos de nível médio nas modalidades subsequentes e concomitantes conforme determina o Decreto 5.154/2004 (Gráfico 13), é possível de constatação que a distribuição segue o padrão nacional, com a expressiva concentração das matrículas no seguimento privado e com crescimento a cada ano. No ano de 2007 o seguimento privado representava 47% das matrículas, aumentando gradativamente até o ano de 2011 com a participação de 53% das matrículas. No ano seguinte, 2012, houve uma queda percentual de 1%, caindo então para 52%.

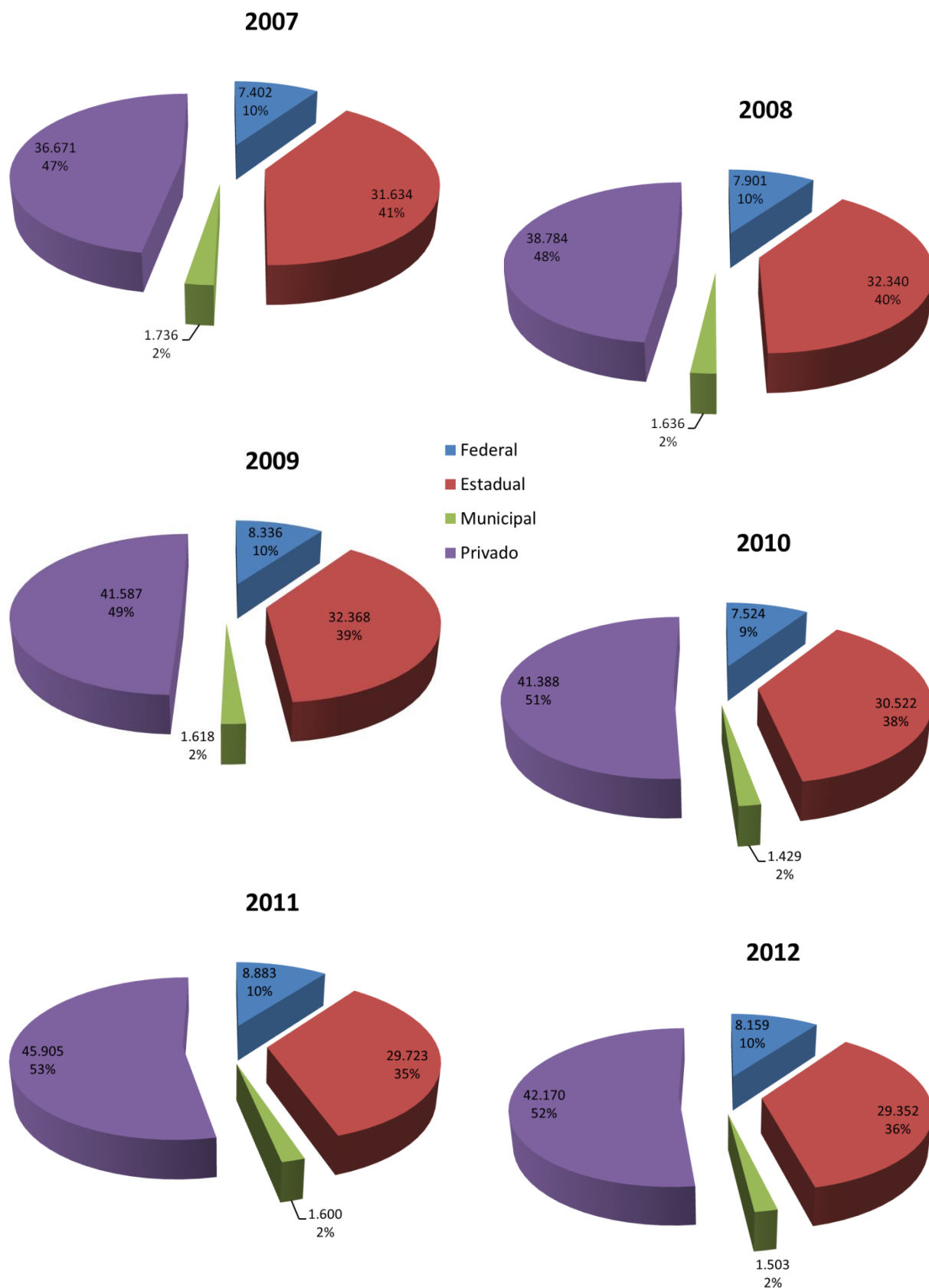
Em números absolutos, a maior parte das matrículas encontra-se concentrada nas modalidades subsequente e concomitante, em qualquer esfera que se examine. Na esfera federal, no ano de 2012, as matrículas no regime concomitante e subsequente praticamente se igualam com a oferta de matrículas na modalidade integrada, com uma diferença ainda de 299 matrículas pró-concomitante e subsequente. No seguimento federal, a ampliação das matrículas foi somente de 10,22%, passando de 7.402 matrículas em 2007 para 8.159 matrículas em 2012. Ao longo dos anos examinados, este seguimento manteve sua participação em somente 10% da oferta de matrículas.

O seguimento estadual tem uma diminuição das matrículas em 7,21%, reduzindo suas matrículas de 31.634 para 29.352 matrículas e sua participação de 41% para 36%, resultado das políticas públicas de desincentivo para esta modalidade de ensino.

As instituições privadas ampliam suas matrículas de 36.671 para 45.905 no período de 2007 a 2011, um aumento de 25,18%. No ano de 2012 houve uma ligeira diminuição na oferta de 3.735 matrículas o que representa 8,13%.

O seguimento municipal mantém a média de 2% na absorção das matrículas nessa modalidade ao longo de todo o período examinado.

GRÁFICO 13 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA, TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO, MODALIDADE CONCOMITANTE COM SEQUENCIAL, NO RIO GRANDE DO SUL - PERÍODO 2007 A 2012 – ENTRE NAS ESFERAS PÚBLICAS E PRIVADAS.



4.7 A OFERTA DOS CURSOS TÉCNICOS DENTRO DOS 12 EIXOS TECNOLÓGICOS

Quando da alteração da LDB 9.394/96 pela Lei 11.741/2008, foram criados, pelo novo ato legal, os chamados eixos tecnológicos. O art. 1º da Lei 11.741/2008, ao alterar a redação do § 1º do art. 39 da LDB determina que os cursos de educação profissional sejam organizados por eixos tecnológicos.

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino (LEI 11.741/2008).

Os eixos tecnológicos substituem e reorganizam as chamadas áreas profissionais implantadas na reforma da educação profissional nos anos 90. Naquela ocasião, a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica de número 04/99, fundamentado no Parecer do CNE/CEB nº 16/99, deliberam que a educação profissional de nível técnico será organizada por áreas profissionais. Na ocasião foram criadas 20 áreas profissionais¹⁴⁷ e estabelecidas às cargas horárias mínimas para cada habilitação vinculada àquela área.

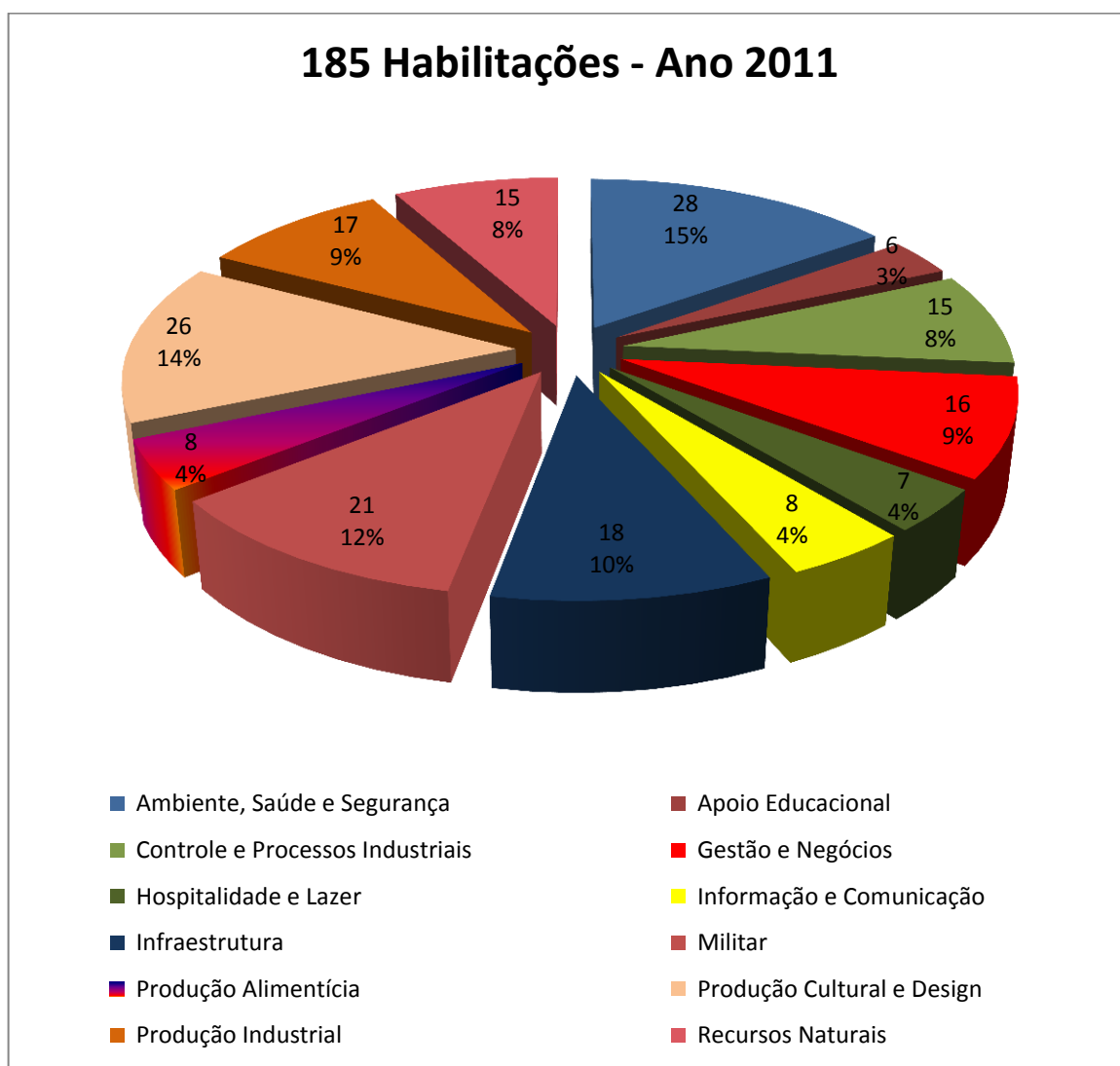
Os eixos tecnológicos foram implementados através do Parecer CNE/CEB nº 11/2008, que na época propunha doze eixos¹⁴⁸, “com núcleo politécnico comum”. A estes eixos tecnológicos ficaram vinculados e distribuídos inicialmente os 155 cursos técnicos de nível médio, modalidades integrado, concomitante e subsequente, que foram agrupados e ordenados em torno de fundamentos científicos comuns. Dessa forma, cada eixo foi constituído por vários cursos, que fazem parte do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos - CNCT.

¹⁴⁷ As áreas estabelecidas são: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes, Turismo e Hospitalidade.

¹⁴⁸ Os eixos em 2008 eram: (I) Ambiente, saúde e segurança; (II) Apoio escolar; (III) Controle e processos industriais; (IV) Gestão e negócios; (V) Hospitalidade e lazer; (VI) Informação e comunicação; (VII) Militar; (VIII) Infraestrutura; (IX) Produção Alimentícia; (X) Produção Cultural e Design; (XI) Produção Industrial; e (XII) Recursos Naturais.

Desde 2008 esses eixos já sofreram alterações. Em 2011, foram inseridos e distribuídos mais 30 cursos técnicos entre os eixos, passando o CNCT a ser constituído por 185 habilitações. Ao analisarmos o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do ano de 2011, constatamos que os eixos (I) Ambiente, Saúde e Segurança, (II) Produção Cultural e Design, (III) Militar, (IV) Infraestrutura, respondem por 51% das ofertas de cursos, com 93 habilitações.

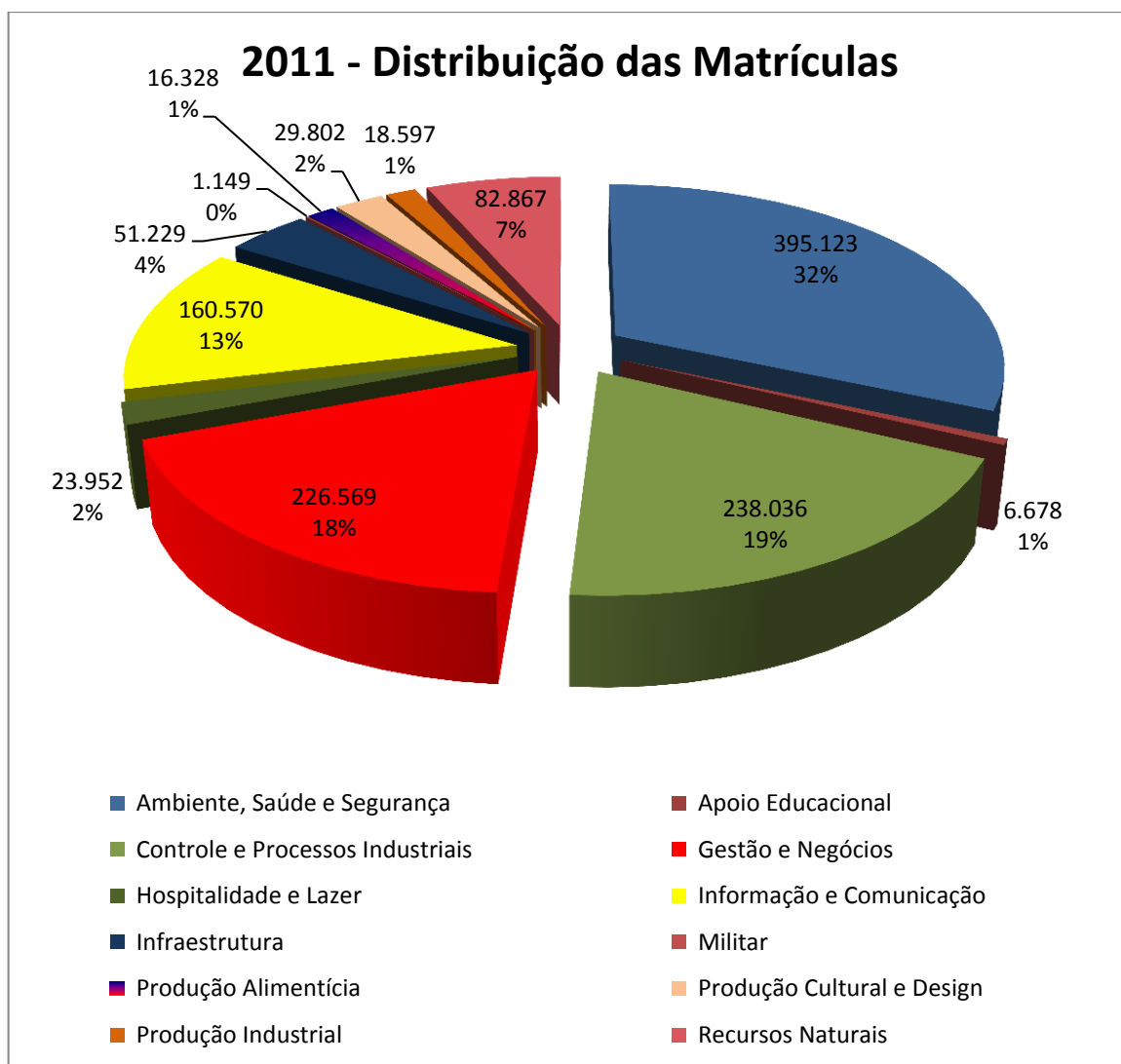
GRÁFICO 14 – PERCENTUAL E NÚMERO DE HABILITAÇÕES TÉCNICAS DE NÍVEL MÉDIO, DISTRIBUIDAS ENTRE OS DOZE EIXOS TECNOLÓGICOS, ANO 2011.



Procuramos averiguar a distribuição das matrículas da educação profissional brasileira técnico de nível médio, no ano de 2011, distribuída entre os doze eixos tecnológicos, e constatamos que a maior parte das mesmas fica exalada entre quatro eixos: Ambiente, Saúde e Segurança, com 32%; Controle e Processos

industriais com 19% das matrículas; 18 % das matrículas no eixo de Gestão e Negócios e o eixo de Informação e Comunicação, contemplando 13% das matrículas. Estes quatro eixos juntos respondem por 82% das matrículas, com 1.020.298 matrículas.

GRÁFICO 15-NÚMERO E PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DISTRIBUÍDAS ENTRE OS 12 EIXOS TECNOLÓGICOS – ANO 2011



No ano de 2012 foram acrescentadas mais 35 habilitações técnicas e instituído mais um eixo tecnológico denominado “Segurança”, procedente do desmembramento do eixo “Ambiente, Saúde e Segurança”, que ficou denominado apenas “Saúde e Segurança”. As novas habilitações criadas provocam uma alteração nos eixos tecnológicos, perfazendo que o eixo (I) “Militar”, tenha a maior concentração de habilitações técnicas, com 15% e 34 habilitações. Após, é seguido

pelos eixos (II) “Ambiente e Saúde” e (III) “Produção Cultural e Design” com 29 habilitações cada, perfazendo 13% da concentração em cada eixo. O eixo (IV) Controle e Processos industriais detém 25 habilitações o que representa 11%. Dessa forma, estes quatro eixos juntos detêm 52% dos cursos técnicos, totalizando 117 habilitações.

GRÁFICO 16-PERCENTUAL E NÚMERO DE HABILITAÇÕES TÉCNICAS DE NÍVEL MÉDIO, DISTRIBUIDAS ENTRE OS TREZE EIXOS TECNOLÓGICOS, ANO 2012.

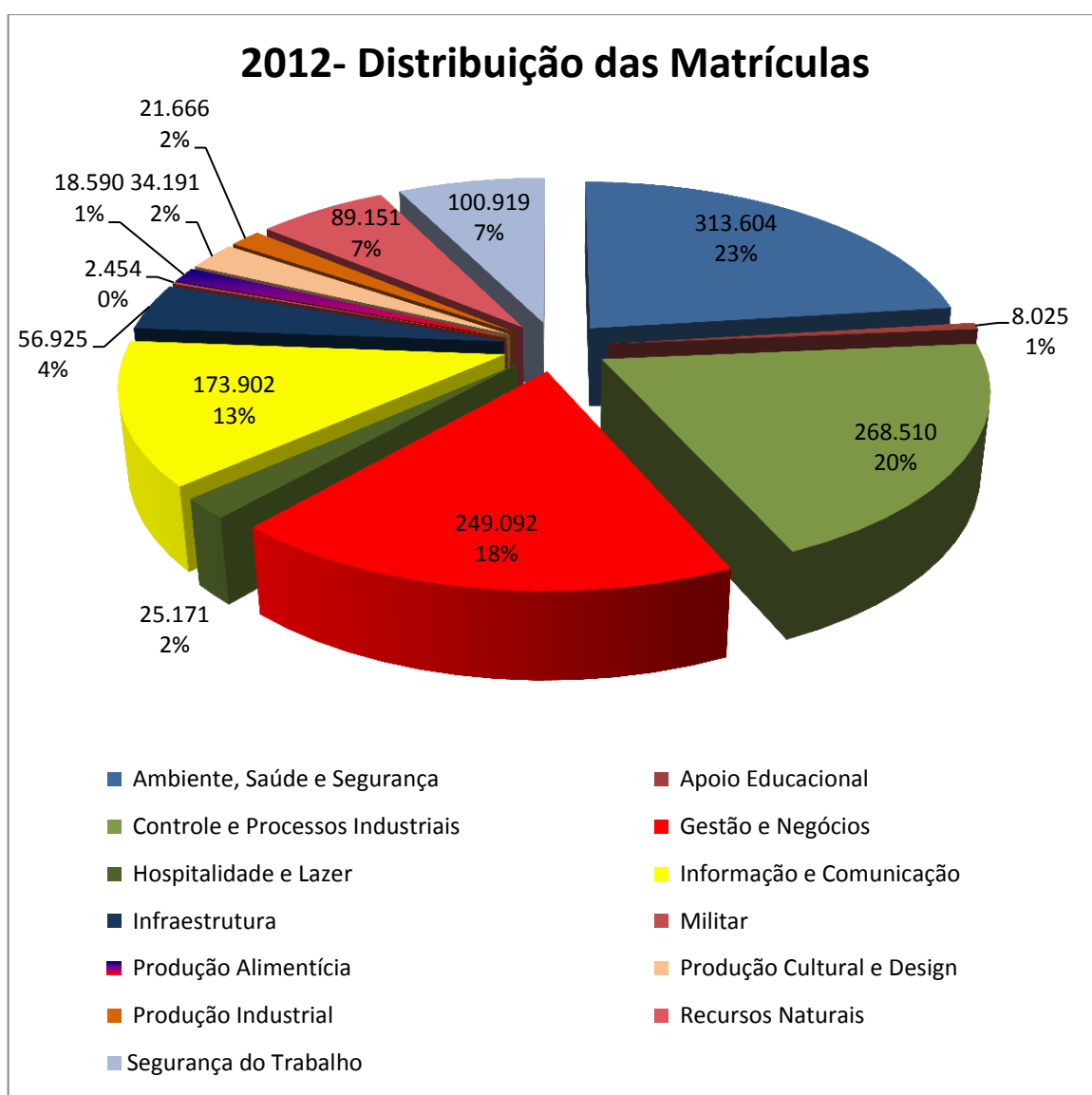


Examinando-se a distribuição das matrículas dentro dos eixos tecnológicos, tendo como referencial o ano de 2012, averiguamos que a procura pelos eixos é a mesma do ano anterior. Dessa forma, os quatro eixos com maior procura foram: (I) “Ambiente e Saúde”, com 313.604 matrículas, totalizando 23%; o eixo “Controle e Processos industriais” com 20% das matrículas, totalizando 268.510 alunos; (III)

“Gestão e Negócios” com 249.092 matrículas perfazendo um índice de 18% e (IV) “Informação e Comunicação”, com 13% e um total de 173.902 matrículas. Juntas estes eixos atendem 1.005.108 alunos, um índice de 74%.

Dentro desses quatro eixos constata-se que somente o eixo Ambiente e Saúde teve uma diminuição expressiva nas suas matrículas, diminuindo de 395.123 para 313.604 matrículas, uma diferença de 81.519 matrículas. Justificamos esta diminuição em função do desmembramento do eixo “Segurança”, pois com somente duas habilitações congrega 100.919 matrículas, 7% do total.

GRÁFICO 17-NÚMERO E PERCENTUAL DE MATRÍCULAS DISTRIBUÍDAS ENTRE OS 13 EIXOS TECNOLÓGICOS – ANO 2012



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não sejamos ingênuos de acreditar em um mundo perfeito, porque ele é histórico e, como tal, é feito à imagem da vida social (Ciavatta e Ramos, 2011).

Ao longo dos últimos nove meses, desde quando sentamos pela primeira vez para escrever as primeiras linhas deste trabalho, não imaginávamos ainda a árdua tarefa que teríamos pela frente no sentido de resgatar, dentro da História da Educação Brasileira, um “capítulo” destinado à Educação Profissional, ou suas variantes linguísticas: ensino técnico, ensino profissionalizante, ou outra denominação que esta modalidade de ensino possa ter recebido ao longo dos anos.

Naquele momento, procurávamos sistematizar uma série de dados, informações, ideias, documentos, discussões, atos legais, livros, subsídios coletados ao longo do curso e da nossa vida profissional, reunidos em um amplo acervo para o desenvolvimento deste trabalho. Dessa forma, iniciamos a nossa investigação e escrita.

A pesquisa teve como objetivo central, dentro de uma releitura da História da Educação Profissional Brasileira no período republicano, e principalmente a última década do século XX e a primeira do século XXI, observar, analisar, apontar, avaliar, as inúmeras vezes que esta modalidade de ensino foi alvo de políticas públicas educacionais com avanços e retrocessos, através de reformas e contrarreformas malévolas, muitas delas por orientação de organismos internacionais e intromissões estrangeiras, com sérias sequelas para a sociedade brasileira e para essa modalidade de ensino, além de muitas tão conhecidas e outras ainda em andamento, cujo futuro, mesmo sendo imprevisível, pode já ser presumível.

O Trabalho de pesquisa demonstrou que, ao longo dos anos, em todos os períodos estudados, a educação profissional brasileira foi e ainda é o reflexo de uma sociedade díspar, multifacetada, sempre apta e competente para manter seus interesses, uma sociedade solidamente alicerçada na dualidade de classes com intensas disparidades na distribuição de renda e benefícios sociais, onde o fator econômico é o determinante acionador basilar de todas as mudanças que sobrevieram, e a educação profissional, ininterruptamente com a obliquidade

assistencial que motivou sua concepção até os dias atuais, o instrumento para superação do atraso, a empregabilidade e a modernização da nação.

Em decorrência, e inacreditavelmente, o ensino profissionalizante continuou, em pleno século XXI, destinado às classes mais desfavorecidas, aos trabalhadores, aos jovens delinquentes, à população carcerária, como se fora o único e possível antídoto para as mazelas da economia, da indústria e da sociedade brasileira, além de servir como uma grande bandeira política utilizada em plataformas e programas de governo durante campanhas eleitorais, tanto para o executivo ou legislativo, nos seguimentos municipais, estaduais ou federal.

Dilma, Lula ou Nilo Peçanha, entre outros tantos presidenciáveis, cada um no seu tempo histórico, empunhou a bandeira do ensino profissionalizante, e por ele foi aplaudido e teve o apoio dos seus eleitores.

Dilma Rousseff, no documento “Os Treze compromissos programáticos de Dilma Rousseff” proposta de governo da então candidata à Presidência da República no ano de 2011, utiliza-se deste recurso.

A construção de 214 novas escolas profissionais representa grande passo na qualificação da força de trabalho para o período de expansão que o País vive e continuará vivendo. O projeto de construção das Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET) será ampliado. As cidades polo ou com mais de 50 mil habitantes possuirão, pelo menos, uma escola técnica (ROUSEFF, 2010, p.5 e 13).

Nessa campanha percebe-se que a então candidata Dilma Rousseff, entende o ensino profissionalizante e a expansão da rede federal, como necessária à qualificação da força de trabalho. Não é a educação para a formação cidadã, mas a formação para atender aos interesses do capital.

Luís Inácio Lula da Silva, quando candidato para o seu segundo mandato, afirmava na sua plataforma eleitoral “Programa Lula Presidente: Plano de governo 2007/2010”, p.12, que “Será dada ênfase ao [...] acesso mais amplo à educação profissional, técnica e tecnológica”.

Nilo Peçanha, nomeado “Patrono da Educação Profissional Brasileira”, através da Lei 12.417/2011, quando então concorrente às eleições presidenciais de 1921, nas conferências políticas que desenvolvia no país, também usa deste argumento:

Senhores [...] foi o governo que tive a honra de presidir que lançou as bases do ensino profissional nessas dezenas de Institutos que aí estão criados nas capitais do Brasil. [...] Essas escolas que nós fundamos e que continuaremos a fundar, porque seremos o governo Brasil (*palmas*), representam uma reação contra o prejuízo das aristocracias, que relegando

às classes trabalhadoras o comércio e as Indústrias dividiram a sociedade de hoje em dois campos rivais e inimigos e puseram em perigo a ordem moral e material das nações (Nilo Peçanha, 1922, p.120-122).

Apesar do forte apelo popular, o ensino profissionalizante foi e ainda é uma modalidade de ensino que expressa claramente o dualismo educacional e da estrutura de classes presente na sociedade brasileira e manifestada na divisão técnica e social do trabalho. Destarte, enquanto a educação profissional é destinada à formação profissional para as atividades manuais e técnicas, a educação geral leva o jovem à educação superior (CIAVATTA, 2010, p.160).

O Tribunal de Contas da União – TCU – em recente auditoria 026.062/2011-9, (p.5-6) aponta no mesmo sentido. Segundo o TCU, a educação profissional prepara alunos para atuarem em setores de ponta da economia, tem “capacidade de combater as desigualdades, já que a mesma destina-se a melhorar a produtividade de todos os seguimentos de trabalhadores do mercado de trabalho”, sendo “essencial para o alcance de crescimento sustentável da economia”. Para a auditoria do TCU, a rede federal de educação profissional atua diretamente na “capacitação de diferentes segmentos da mão de obra nacional”.

E esta é uma constatação sempre confirmada ao longo da história da educação profissional e presente em toda a nossa narrativa.

As categorias “público x privado” também se fazem evidenciar como uma disputa permanente e constante dentro da história da educação profissional brasileira, como se fora um fio condutor. Em pleno século XXI, a categoria *privado* supera o *público* na oferta desta modalidade de ensino. Já fora assim no passado, com a chegada da Ordem Jesuítica ao Brasil.

Averigua-se que a gênese da educação profissional no país tem suas raízes com a chegada dos primeiros religiosos da Companhia de Jesus ao Brasil, em 1549, acompanhados de irmãos-mestres/artesãos, que tinham o encargo de implementar as primeiras “manufaturas”, as quais acolheram as primitivas escolas de aprendizes e artífices com o desígnio de proverem, com escravos e nativos locais, as necessidades básicas da ordem religiosa, como a confecção de peças de vestuário, utilitários, ferramentas, além de adestrarem carpinteiros, marceneiros, ferreiros, pedreiros, tecelões, etc. Era ali, não com o propósito de uma educação profissional regular aos gentios da terra recém-descoberta, mas com o simples intento de ensinarem o “aprender a fazer” um trabalho prático, útil e necessário à ordem

religiosa, com a utilização das mãos e com o esforço físico, que se ensaiavam as primeiras atividades de instrução profissional.

Porém, a Escola Jesuítica tinha outro propósito: preparar os seus discípulos, filhos dos primeiros colonizadores de seguimentos sociais mais favorecidos, para que estes pudessem, posteriormente, buscar no exterior sua formação intelectual e superior em medicina, no direito e nas artes e serem, além da futura classe dirigente, os posteriores médicos e bacharéis do Brasil. Estava presente naquele momento a histórica dualidade educacional brasileira que, “se enraíza em toda a sociedade através dos séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.32) perpassando até os nossos tempos.

No entanto, é na primeira década do século XX, já na Primeira República, que o *Campista* Nilo Peçanha, ao assumir a Presidência do Brasil, lança o marco basilar do ensino industrial, público, no país. Ao criar as primeiras vinte e três escolas de Aprendizes e Artífices, distribuídas preliminarmente nas capitais dos Estados brasileiros, Nilo Peçanha retoma e mantém a histórica dualidade educacional, ao deliberar que essas instituições têm como objetivo “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”. Essas escolas darão origem aos *campi* dos atuais Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

Durante a Ditadura de Getúlio Vargas, 1930 – 1945, quando do ordenamento da Constituição de 1937, já sob a égide do Estado Novo, o dualismo educacional, e a contenda entre o público x privado, voltaram reconstruídos no Art. 129 da Constituição. Ao dispor mais uma vez que “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado”, fica delineada a que seguimento social se destina a educação profissional. Mas a Carta Magda de 1937 conclama o seguimento privado para “dar” sua contribuição para o ensino profissionalizante ao determinar que:

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1937).

Surge oficialmente, pela primeira vez, uma proposta de parceria entre o ente público e a iniciativa privada, representado pelo Estado Nacional de um lado e as Indústrias e os Sindicatos do outro, que posteriormente dará origem ao Sistema S.

Mas a dualidade educacional se fará presente mais uma vez durante a edição das leis orgânicas pelo Ministro Gustavo Capanema. Com o conjunto das Leis Orgânicas para o Ensino Industrial e a Lei Orgânica para o Ensino Secundário, acentuam-se os dois princípios, totalmente opostos, da educação brasileira. Enquanto a primeira tem como objeto a formação de mão-de-obra qualificada para as necessidades do sistema produtivo, a segunda se destinava a formar as elites condutoras, por meio de um extenso e sólido currículo de formação geral que propiciaria uma excelente base humanística, e um ensino patriótico e nacionalista, além de preparar para o ensino superior.

Também é deste momento histórico que, em função do conflito e divergências envolvendo os titulares dos Ministérios da Educação e Saúde e Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, respectivamente Gustavo Capanema e Valdemar Falcão, onde o primeiro titular defendia o controle da educação por parte do Estado e o segundo, ao defender os interesses dos empresários, contrapunha que o controle ficasse a cargo da indústria, portanto da iniciativa privada, motivou a que o então Presidente da República Getúlio Vargas criasse o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI e o Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Posteriormente, os demais seguimentos produtivos também foram contemplados, surgindo o chamado Sistema S, que até os dias atuais, tem um grande destaque, maciça e importante presença na formação profissional do trabalhador brasileiro.

Apuramos que as instituições criadas por Nilo Peçanha em 1909, também passaram durante a sua existência pelos riscos e turbulência da privatização ou descentralização (e ainda sucede).

Um dos primeiros momentos desse episódio transcorre durante a tramitação do Projeto da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional com início no ano de 1948 até sua aprovação como a Lei 4.024/1961.

Vamos encontrar a justificativa e razões do acontecimento no artigo 170 da Constituição Federal de 1946, quando remete que “Os Estados e o Distrito Federal organizarão o seu sistema de ensino” e “o sistema federal de ensino tem caráter supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais”

(art.170/CF 1946). O Projeto de LDB apontava no sentido de transferir para a esfera dos governos estaduais a administração dos sistemas educacionais nele existentes. Como consequência, as escolas técnicas e industriais da rede federal poderiam passar para a jurisdição dos Estados, caso o Congresso aprovasse o projeto encaminhado para estudo e deliberação pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra.

Esse entendimento é retomado também na Constituição de 1967, artigo 169, que reitera o caráter supletivo da União, cabendo aos Estados e o Distrito Federal organizar seus sistemas. Da Constituição de 1967 transcrevemos:

Art. 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

A atual Constituição, de 1988, determina o regime de colaboração entre os entes federados. A decisão quanto ao “regime de colaboração”, atualmente está restrita aos municípios e Estados, cabendo aos primeiros à prioridade no atendimento ao ensino fundamental e na educação infantil, aos Estados e Distrito Federal a precedência de atuação no ensino fundamental e médio. Através da Emenda Constitucional nº 14 de 1996, é resgatado o caráter supletivo e redistributivo da União em relação às questões educacionais. Embora o § 1º do artigo 211 determine que a União organize o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiando as instituições de ensino públicas federais, vale lembrar que o Sistema S, atualmente faz parte do sistema federal de ensino, conforme Lei Federal nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Sempre tivemos dúvidas e questionamos as razões pelas quais não ficam claramente definidas na Constituição Federal, a que seguimento pertencem às instituições de educação profissional (Institutos Federais e seus respectivos *campi*). Temos como entendimento que, enquanto atuam na Educação Básica, pela oferta de educação profissional técnico de nível médio, conforme distribuição do Censo Educacional elaborado pelo INEP, distinguimos que este nível de ensino é de competência dos Estados. Lembramos que o Colégio Pedro II, que oferece o ensino médio, alguns cursos profissionalizantes de nível tecnológico, é única instituição contemplada na Constituição Federal, artigo 242, § 2º, como pertencente à esfera federal. Qual a justificativa de somente o Colégio Pedro II, ser contemplado como pertencente ao seguimento federal em detrimento dos demais?

Saviani (2011) reforça nosso entendimento, quanto à falta de clareza, no texto Constitucional, em definir as atribuições da União em relação às universidades ou instituições de ensino superior, estendemos este posicionamento também em relação à educação profissional.

Se o ensino fundamental é definido como prioridade dos municípios e o ensino médio prioridade dos estados, quando são definidas as atribuições da União não consta prioridade ao ensino superior e sequer há referência à responsabilidade da União em manter universidades ou instituições de nível superior [e muito menos para a educação profissional de nível técnico]. Tal omissão estaria sinalizando para uma possível política da União de se desfazer das universidades federais ou pelo menos não priorizar o ensino superior (SAVIANI, 2011, p.86).

Outro momento de constatação ocorre nos anos 90, quando os “ventos” do reformismo neoliberal sacudiam o país, e o governo de FHC liderava as reformas orientadas para o mercado. Para as lideranças políticas de então, o “Estado” era a causa da profunda crise econômica e social que assolava o país desde os anos 80. Alicerçado nesta teoria, Bresser Pereira principia uma reforma no seguimento público, conhecido como publicização, onde a educação e saúde constituem-se em mercadoria ou serviço. Mészáros (2008, p.16) confirma e aponta que “no reino do capital, a educação é ela mesma uma mercadoria”. Dessa forma, Mészáros justifica a crise do sistema público educacional “pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos orçamentários”. De acordo com o autor:

Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. O enfraquecimento da educação pública, paralelo ao crescimento do sistema privado, deu-se ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo (MÉSZÁROS, 2008, p.16).

Através da publicização, o então ministro Bresser Pereira incentiva e orienta as instituições públicas, e entre elas as então Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, a aderirem ao projeto das Organizações Sociais - OS, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPS, ou Organizações Não Governamentais – ONGs, já estabelecidas por legislação própria, com a justificativa para atuarem e prestarem no setor público não estatal, atividades educacionais, sociais e científicas, através de uma gestão de cunho privado, porém com o financiamento e apoio do Estado. Surge mais um ente entre o Estado e o mercado: o terceiro setor. Embora não tenha avançado, em parte, para o seguimento educacional, esta proposta ainda continua latente no Projeto de Lei Complementar

92/2007 em tramitação na Câmara Federal, e que prevê a implantação das fundações públicas não estatais, onde mais uma vez a educação profissional está sendo contemplada.

Constatamos que as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais também tiveram grandes progressos na sua história. Um dos maiores saltos de qualidade para estas instituições ocorre no final dos anos cinquenta com a chamada autarquização das escolas técnicas federais. Com a autarquização, estas escolas passam a ter mais autonomia, rompendo-se as amarras com o Ministério da Educação. Assim, as ETFs passam a gozar de personalidade jurídica própria, autonomia didática, administrativa, técnica e financeira. Igualmente muda a gestão dessas escolas, sendo que a partir de então, elas passam a ser administradas por um Conselho de Representantes, e um Conselho de Professores. As Escolas Agrotécnicas, que até os anos 90 eram ligadas à Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI, com autonomia limitada, somente conseguem conquistar sua autarquização no ano de 1993, no Governo Itamar Franco. Entretanto, a autonomia dessas instituições fica seriamente comprometida e limitada a partir do ano de 2008, com a perda do *status* da autarquização, na medida em que aderem aos institutos federais.

Com a reinstitucionalização dos antigos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e algumas Escolas vinculadas, agora sob a égide dos institutos, há um enxugamento/extinção de 29 autarquias federais vinculadas ao Ministério da Educação. Anteriormente, juntas, essas instituições somavam 144 unidades; Destas, 67 eram autarquias federais com suas respectivas UNEDs e 9 escolas/colégios eram vinculados às universidades federais. Apesar da expansão no número de unidades, cuja previsão para 2014 é de 562 *campi*, estes serão aglutinados em 38 institutos com natureza de autarquia. Dessa forma, teremos uma média de praticamente 15 *campi* por instituto. Questionamos como estes *campi* poderão ter celeridade nas suas atividades acadêmicas e dar respostas rápidas à sociedade com esta modalidade de gestão “*multicampi*”, onde tudo depende do aval da reitoria dos institutos, distantes muitas vezes, centenas de quilômetros. O Rio Grande do Sul que detinha cinco autarquias, com a mudança passou a ter três autarquias federais às quais estão vinculados 24 *campi*.

Um retrocesso na nossa ótica. “Deixaram de existir autonomamente”, para Aloisio Mercadante (2010, p.279); “Um tiro no pé dos CEFETs” segundo o professor

Gaudêncio Frigotto em uma palestra no Auditório do então Campus Pelotas do IF Sul-Rio-grandense no ano de 2008 ou ainda na concepção de Schwartzman (2011, p.244) “pode significar um passo atrás, e não um progresso em relação a isso” (a criação dos Institutos), e a “desconstrução de uma rede de educação profissional centenária centrada na formação técnica de nível médio em nome de uma nova institucionalidade”, para Azevedo, Shiroma e Coan (2012).

Evidenciamos na pesquisa a constante presença dos Organismos Internacionais de Financiamento ou das Agências Multilaterais, representados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a influência desses órgãos junto ao Estado e Governo brasileiro no traçado das políticas públicas para a educação profissional, ou através de financiamentos ou através de consultorias. Para Cunha (2002, p.104), “essas agências mandam e o governo brasileiro, subserviente, obedece – simples assim. Não há resistência, não há contradições, nem vias de mão dupla”.

Silva (2002, p.4) afirma e com ela aquiescemos, que “a sociedade brasileira, edificada sob a égide intervencionista, passou a abrigar as políticas imperativas procedentes do Banco Mundial, articuladas e pactuadas com o governo federal, parte dos governos estaduais e as elites nacionais”.

Constata-se que essas agências são as responsáveis pela elaboração, recomendação e supervisão das políticas sociais, principalmente as voltadas para o seguimento educacional. O Banco Mundial, embora destaque a importância do ensino profissionalizante, não aceita que esta modalidade de ensino seja realizada pelo Estado. Para o Banco Mundial a iniciativa privada é mais eficiente, pois consegue atender com mais rapidez e agilidade as necessidades do seguimento produtivo. Para esta instituição de fomento, as instituições públicas são incapazes de acompanhar a contento as mudanças do mundo do trabalho. Coadunamos com o entendimento de Oliveira (2006, p.99), ao interpretar as orientações do Banco Mundial, entende o pesquisador que essa instituição internacional aponta para a

necessidade de ser implementada uma nova “institucionalidade, que garanta sua maior flexibilização, fato que não ocorre quando esta está subordinada às instituições estatais”. Não serão os Institutos Federais esta nova modalidade institucional? A estrutura *multicampi* não estaria em acordo com as recomendações do Banco? Cremos que sim.

O Banco Mundial também defende que a educação profissional seja ministrada em separado da educação formal. O que de fato já ocorre no Brasil. Para o pesquisador “a desarticulação da educação profissional e da educação secundária não objetiva alcançar a maior eficiência da primeira, mas sim, retirar do raio de cobrança da população sua manutenção pelo poder público”. O SISUTEC, recém-lançado, incentiva exatamente esta modalidade de educação profissional: sequencial.

Dessa forma, é possível também de constatação e interpretação que as ações políticas levadas a efeito por essas instituições instigam os países periféricos a se amoldarem de modo subordinado à mundialização do capital.

Assim, temos como entendimento que o Brasil vem cumprindo bem a lição emanada por essas instituições. Nos anos 60, do século passado, vamos constatar as primeiras tratativas para a assinatura de convênios de colaboração e cooperação técnica, que resultou nos chamados acordos MEC/BIRD, MEC/USAID e MEC/BID.

Nos anos 90, a partir da Conferência de Jomtien essas agências impõem um modelo neoliberal para a educação mundial, enraizando uma crise educacional no final do século XX, com ramificações para o século XXI, adotado também pelo Brasil.

As presenças do Banco Mundial e da CEPAL estarão da mesma forma operando na reforma da educação profissional dos anos 90, com o financiamento do PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional, promovido através do BID, que também exercerá forte influência nas políticas do PLANFOR. Mas particularmente entendemos que a maior mudança que ocorreu nas instituições de educação profissional – Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs, estão perfeitamente em sintonia com a recomendação do BID, quando propõe para o Brasil e outros países latino-americanos, a implantação do modelo do Instituto Técnico Superior Norte-americano. O Jogo está posto! As peças aos poucos se encaixam.

Não podemos deixar de registrar e reconhecer que algumas opções políticas dos nossos dirigentes movimentam-se de forma bastante lenta, quase imperceptível, mas aos poucos vão tomando sua forma originalmente proposta, e atendendo as emanções das Agências Multilaterais e as políticas neoliberais. Foi assim, e ainda em andamento, com a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, que está assumindo, paulatinamente, a administração dos Hospitais Universitários. É a privatização deste seguimento acadêmico então pertencente às Universidades Federais; A Mudança na Previdência do Servidor Público Federal, que passou para o seguimento privado. Estão em curso os processos de privatização de aeroportos e portos brasileiros. Alguns desses seguimentos aqui apontados já estavam contemplados no PLP 92/2007, que na sua proposta original contempla a educação profissional.

Também relevante é o Projeto de Lei para a Nova Organização Administrativa Brasileira, feita a pedido do Governo Lula, com apresentação do então Ministro Paulo Bernardo Silva, na ocasião titular do Ministério do Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão do Brasil, hoje Ministro das Comunicações do Governo Dilma Rousseff, e com introdução de Luiz Carlos Bresser Pereira. Novamente é contemplada a Reforma do Estado. Para Bresser Pereira, o anteprojeto é inovador;

É mais uma lei orgânica porque amplia o escopo de sua regulamentação para entidades paraestatais (tão mal reguladas) e principalmente para as entidades de colaboração com o poder público, ou seja, para as organizações públicas não estatais, que vem se tornando tão importantes para a transformação do velho Estado Liberal efetivo, em um novo Estado também social e eficiente (PEREIRA *in* MODESTO, 2009, p.14).

Não podemos deixar de registrar que há muitas semelhanças entre este projeto e o que o antecede, proposto pelo Governo Fernando Henrique Cardoso.

A análise dos acontecimentos aproximou-nos do ex-CEFET-RS, hoje um dos *campi* do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Tivemos claramente a percepção que houve uma ampla e significativa mudança institucional. Esta instituição, ao completar 65 anos de existência (11 de outubro de 2008), como uma grande referência em educação profissional para Pelotas e região, para o nosso Estado e também para o Brasil, motivo de orgulho para dezenas de gerações e milhares de jovens que passaram por seus bancos escolares ao longo desses anos e que defenderam sua bandeira e seu brasão, nas cores azul e branco, em atividades esportivas, culturais, musicais, não mais existia. Até sua Banda Musical, entidade que levou e elevou o

nome da cidade em eventos estaduais e nacionais, arrecadando títulos máximos de Banda de Ouro, Campeã Nacional, Tricampeã Estadual em diversas competições, motivo de orgulho da sociedade pelotense, deixou de existir. De um dia para outro, da noite para o dia, sem que ninguém da comunidade tivesse tomado conhecimento, seus instrumentos e uniformes foram doados para outras instituições. A sala a ela destinada passou a ser compartilhada com outras atividades estudantis.

Não houve consulta à comunidade escolar, pelo sim ou pelo não, para sua adesão aos Institutos Federais. Simplesmente a decisão foi pessoal, do então gestor máximo da instituição que, em reunião geral com professores e servidores administrativos, somente fez a comunicação e anunciou que aquela seria uma opção da direção. Não haveria nenhum plebiscito ou referendo. Era uma decisão administrativa, segundo o então Diretor Geral, depois 1º Reitor do Instituto.

E dessa forma foi inumada uma Instituição de 65 anos, que nasceu como Escola de Aprendizes e Ofícios, quando ainda jovem passou a ser Escola Técnica de Pelotas, na adolescência denominou-se Instituto Profissional Técnico e entrou na idade adulta como Escola Técnica de Pelotas. Mudou sua identidade para a Escola Técnica Federal de Pelotas e completou seu ciclo como Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, CEFET-RS. Em todas as mudanças sempre manteve seu status quo. Foi uma verdadeira metamorfose educacional.

Surge no seu lugar outra instituição, é uma nova institucionalidade. Por lei, a administração superior (Reitoria) não pode mais estar dentro do hoje nominado *Campus* Pelotas. Dessa forma, Reitoria e Pró-Reitorias ficam em prédios e áreas físicas distintas. Distantes uma da outra e dos *campi* que fazem parte do instituto. Mesmo com áreas físicas disponíveis nos *campi*, para construção e instalação da nova administração superior, a orientação é para o “distanciamento”. Alugam-se novos prédios, são adquiridos novos espaços físicos somente para a função administrativa. O número de funções administrativas da reitoria e pró-reitorias (CDs, FGs) excede em muito suas reais necessidades, suplantando inclusive as do *campus* Pelotas. É o administrativo sobrepondo-se ao pedagógico.

A instalação da Reitoria também é motivo de disputas e contendas. Há interesses, alguns escusos, mas possíveis de dedução, para que a Reitoria seja localizada na cidade de Porto Alegre ou sua região metropolitana. Se isso ocorrer, perde Pelotas e a região sul. Por duas vezes pressentimos e constatamos as forças políticas agindo sorrateiramente para que a Reitoria fosse localizada em Porto

Alegre. A perda para a comunidade docente, administrativa e discente, do então antigo CEFET-RS, será ainda maior. Não deixa de ser uma reedição das antigas Delegacias do Ministério da Educação - DEMEC, quando tudo tinha que passar pela capital, onde estava localizada sua estrutura administrativa.

A Administração pública esquece seu principal objetivo: o interesse público, que com toda a certeza não está centrada em uma gestão ensoberbecida e engessada. É a soberba de prédios magníficos, em detrimento às reais necessidades da educação brasileira. É o encastelamento da administração superior, distante dos seus *campi*, alheio à realidade educacional que a cerca. É o custo-aluno ano disparando em razão de uma máquina pública sobrecarregada. Há uma perda nas relações sociais, interpessoais, profissionais, educacionais através do distanciamento. Perde-se o espírito de corpo, o espírito corporativo, o espírito institucional, razão de seu alto desempenho enquanto instituição de ensino.

A comunidade docente e discente não tem mais acesso à administração superior, não só pelo distanciamento físico, como também pela dificuldade de acesso proveniente dos inúmeros “filtros” originados pelas instâncias de poder intermediárias.

Interessante observar que a auditoria do Tribunal de Contas da União, TC 026.062/2011-9, (2012, p.48), vai ao encontro da nossa apreensão. Aponta o TCU para o descontentamento da comunidade docente dos Institutos. Segundo relatório do TCU, 50% dos professores estão insatisfeitos com a gestão dos Institutos, pela falta de transparência e de diálogo entre a administração e o corpo docente. Do relatório transcrevemos:

[...] não há reuniões de discussão da realidade da instituição, do Projeto Pedagógico, e quaisquer mudanças na forma de executá-los no Instituto não são discutidas com os professores. Não há nenhum interesse em ouvir as propostas dos professores, o que desestimula grandemente o corpo docente. As decisões são tomadas unilateralmente pela direção, quase sempre sem consulta à comunidade acadêmica. As informações não circulam no *Campus* [...], os gerentes, diretores e pró-reitores pouco comunicam suas resoluções, seus planejamentos à comunidade, isto é, não há um diálogo institucionalmente aberto entre dirigentes e comunidade (TCU-RELATÓRIO DE AUDITORIA, TC 026.062/2011-9. 2012, p.48).

Percebe-se com a nova estrutura multicampi, uma indefinição na linha de comando, gerada de certa forma pelo desconhecido, pelo distanciamento. Uma falta de autoridade, uma falta de referencial. Quem é quem? Quem define o quê? Onde termina a autoridade da Reitoria e começa a dos Diretores do *Campus*? Qual é a real autoridade dos Diretores do *Campus*, quando pela legislação posta, nos dias de

hoje, o Reitor é o único ordenador oficial de despesas. O Único que responde juridicamente pela Instituição. Então quem de fato manda no *Campus*? Os Diretores ou a Reitoria. Já percebemos o Diretor do *Campus* responsabilizando o Reitor quando algo não anda a contento. Por outro lado e na sua defesa, o Reitor responsabilizando a Direção do *Campus* pelo insucesso ou fracasso de algum procedimento. Instala-se uma crise de autoridade. Na realidade, há uma duplicidade na cadeia de comando. Para uma instituição que sempre teve na sua autonomia a mola propulsora do seu sucesso e agilidade enquanto instituição educacional, agora se vê imobilizada, engessada.

Vieram preestabelecidas pelas autoridades superiores do MEC, as novas cores institucionais: o verde e vermelho são obrigatoriamente as novas cores para todos os 38 Institutos instalados, assim como uma bandeira e uma logomarca, que nada dizem e nada representam para as suas comunidades. São símbolos estranhos, distantes, para o qual não houve qualquer possibilidade de construção conjunta. Há uma padronização única, definida pelo governo. Repintam-se as instalações físicas, mudam-se as cores dos móveis, paredes, muros. Predominância do verde e do vermelho. Apaga-se totalmente o passado, apaga-se a história. Foi uma página virada. É outro capítulo da história dessas instituições que inicia, ou acaba.

Igualmente foi estabelecido pela legislação que cria os Institutos, o que contraria qualquer processo democrático e de gestão das novas instituições, o quantitativo de vagas que deveriam ofertar nas suas comunidades onde estão inseridos. Ao mesmo tempo em que estipula que sejam ofertadas 50% das vagas na educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, o executivo, ao criar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), “compra” as vagas para a educação profissional técnica de nível médio e para cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores do sistema privado.

Quando estipula aos *campi* dos Institutos um quantitativo de oferta de 20% das vagas para atender os cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional, o que para os *campi* é um número expressivo, não leva em

consideração a baixa procura pelos cursos de licenciaturas, que somente em 2013, atingiu no país a marca de 0,8 candidato/vaga. Ora, determinar a oferta de cursos de licenciatura neste percentual de vagas, em detrimento de outras necessidades locais ou regionais, é um engessamento e um retrocesso nunca vistos anteriormente na legislação que regulamenta estas instituições.

Há uma preocupação com os números, em detrimento com as questões pedagógicas e das atividades fim. Fala-se no crescimento dos *campi* com a meta de 516 *campi* até o ano de 2014. Apontam-se para a abertura de oito milhões de matrículas, algo que até o presente ano está ainda muito distante, porém fica esquecida e a descoberto a infraestrutura básica: faltam professores, servidores técnico administrativos, bibliotecas, mobiliário, ausência de computadores, salas de aula e laboratórios entre outras necessidades. Corrobora e reforça o nosso entendimento, novamente a auditoria do Tribunal de Contas da União (2012, p.45-46). Segundo os auditores, havia em abril de 2012, quando da auditoria, um grande déficit de docentes e técnico administrativos, estimado em 7.966 professores (19,7% dos cargos vagos); 5.702 técnicos administrativos (24,9% do total de 22.889 vagas) para atuarem como técnicos em laboratórios de ciências e informática. Além da carência, há um total despreparo dos demais já contratados, para desempenhar a contento suas atividades profissionais.

De acordo com o Tribunal de Contas da União na sua auditoria (TCU, 2012, p.46) a causa para o déficit de professores é a baixa atratividade da carreira docente nos Institutos Federais, decorrente da baixa remuneração, o que dificulta o provimento dos cargos. De acordo com os auditores, um docente em início de carreira em regime de 40 horas semanais teria uma remuneração de R\$ 2.130,33. Se o docente tiver com doutorado, no mesmo regime de trabalho, sua remuneração passa a ser de R\$ 3.678,74. A auditoria do TCU faz inclusive uma comparação entre a remuneração de um docente do Instituto Federal, com doutorado e início de carreira e dedicação exclusiva com ganho mensal de R\$ 6.106,51, enquanto que para uma Universidade Federal este mesmo docente teria uma remuneração de R\$ 7.333,67. Mais uma vez se percebe que a equiparação dos Institutos com a Universidade, conforme preceitua a legislação, ficou apenas no papel.

Outra questão apontada pelo TCU é quanto ao “baixo envolvimento de professores e alunos em atividades de extensão” o que acarreta “risco de a pesquisa e extensão não promoverem o desenvolvimento socioeconômico desejável” e ainda

“dificuldades para estabelecimento de parcerias dos Institutos com o setor produtivo” o que poderia, como consequência, segundo o TCU, “viabilizar a doação de equipamentos, o compartilhamento de instalações e pessoas, a atualização de docentes e a obtenção de recursos para pesquisa”.

Dessa forma, percebemos que a mudança foi complexa. Apesar do aumento da rede pelos inúmeros *campi* implantados, o processo é frágil e carente. A nova institucionalidade posta encontra-se inconsistente.

Ratificamos assim que, a Lei 11.892/2008 cerrou um ciclo de 100 anos da História da Educação Profissional Brasileira, traindo os ideais de Nilo Peçanha (1909) quando afirmava que o “Brasil de ontem saiu das academias e o de amanhã sairá das oficinas”, posto que agora estas instituições, por força da lei, estarão focando muito mais a parte acadêmica do que os cursos profissionalizantes de nível técnico, porém mantendo ainda sua histórica concepção assistencialista, destinando-as a um seguimento social mais desfavorecido da sociedade brasileira, preservando a sua tradicional e histórica dualidade estrutural.

Podemos também afirmar que a aglutinação das Escolas Técnicas, dos Colégios Técnicos e Agrícolas vinculadas às Universidades Federais juntamente com as Escolas Técnicas Federais (ETFs), Agrotécnicas Federais (EAFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) instituídas no transcorrer das suas histórias como autarquias federais, e agora demudadas como *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), foi um grande anacronismo, descaracterizando-as totalmente, levando-as a perderem sua histórica identidade, elevando o custo aluno nestas novas instituições, demonstrando que os seus *campi* ficaram com uma gestão extremamente “engessada” com total perda de autonomia e inadequada aos fins e necessidades a que se propõe a instituição.

Concluimos, assim, que ocorreram grandes, profundas, relevantes e aceleradas transformações nas instituições públicas federais que ofertam educação profissional. Antes tínhamos uma rede de renomadas escolas técnicas autônomas. Hoje temos um sistema híbrido subordinado a uma reitoria, não são escolas técnicas, nem são universidades. Muitas das transformações são decorrentes de mudanças na esfera pública, como a proposta do Estado mínimo, consequência de um mundo e uma economia globalizada, de políticas de governo e não de políticas de Estado, recomendadas, apoiadas e sugeridas pelas Agências Multilaterais.

Ainda há muito em jogo, os interesses são muitas vezes escusos e dependem muito dos ventos políticos que varrem neste momento o Brasil.

No momento de encerrarmos este trabalho, em consequência da temporalidade do nosso percurso no PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, temos a certeza e total convicção de que estamos fechando apenas mais um capítulo dessa história, para abrir outro.

Tambara (1998, p.85), tem como preceito que “nunca se deve considerar definitivo qualquer resultado; mais do que isso, deve-se sempre supor um processo de reconstrução e valoração provisórias, que decorram de um processo de investigação sempre composto por fragmentos”.

Frigotto (*apud* Fernandes 1977, p.5) traduz neste momento nosso sentimento: “A História nunca se fecha por si e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflitos, que ‘fecham’, ou ‘abrem’ os circuitos da história”.

POSFÁCIO

Ao iniciarmos este trabalho tínhamos plena convicção de que quando chegássemos ao final, uma nova institucionalidade estaria totalmente implementada no país, procedente de uma radical e expressiva mudança nas então Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, bem como nos Centros Federais de Educação Tecnológica. Partíamos do princípio de que estas instituições poderiam ser transformadas em fundações públicas não estatais. Não conseguimos ter, por ora, esta comprovação. Mas as mudanças que ocorreram, até então, com a criação dos institutos, levam-nos a crer que outros procedimentos já estão a caminho.

Em determinados momentos temíamos que o desenrolar dos acontecimentos, como a implementação das políticas públicas para a educação profissional; a proposta para a nova organização administrativa brasileira, o intento de regulamentar o inciso XIX do art. 37 da Constituição Federal, através do PLP 92/2007, que define as áreas de atuação para as fundações estatais de direito privado, incluindo neste rol a educação profissional brasileira, entre outras intenções, excedesse em celeridade a nossa escrita, e que a nossa tese já seria uma realidade concretizada, muito antes de sua efetiva comprovação e defesa.

Estranhamos e manifestamos, ainda, o episódio na escrita desta tese no desenvolver dos acontecimentos, quando no ano de 2009, o executivo “anuncia” que não teria mais interesses no andamento do PLP 92/2007. Tínhamos o entendimento e a clareza de que a decisão naquele momento, por parte do governo, não era uma opção própria, mas, sim, o resultado de uma série de protestos e manifestações, totalmente contrárias à implementação das fundações estatais de direito privado, oriundas das 31 entidades que compõem o Fórum das Entidades Nacionais dos Servidores Públicos Federais. Assim, mesmo anunciando seu “desinteresse” pelo PLP 92/2007, o mesmo não é retirado da Câmara Federal, e nem é pedido o seu arquivamento.

O Executivo, ao anunciar sua intenção de abdicar ao PLP 92/2007, um estratégico recuo na nossa compreensão, desmembra o projeto original e dá início a um novo e ardiloso procedimento, agora por partes. Dessa forma, através de outros projetos de lei, são aprovados a Fundação de Previdência Complementar dos Servidores Públicos Federais (Funpresp), a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), a privatização dos Aeroportos, a privatização dos Portos, a

privatização dos poços petrolíferos, entre outros projetos de desestatização, alguns destes contemplados pelo PLP 92/2007. Para o nosso entendimento, é claramente perceptível que os Governantes do Estado brasileiro resgatam (provavelmente nunca tenham se afastado delas) as políticas neoliberais, através de projetos de privatização e com a proposta de redução mínima por parte do Estado nas políticas e ações sociais.

Quando do fechamento deste trabalho, mais uma vez, fomos surpreendidos pelas intenções do executivo ao solicitar, através de requerimento dos seus líderes e quatro anos após anunciar a renúncia ao PLP 92/2007, que o projeto tramitasse agora em regime de urgência. Esta reivindicação foi feita através do Requerimento 7595/2013, datado de 23 de abril. A última tramitação na Câmara Federal ocorreu na data de nove de julho de 2013.

Também chama atenção o Projeto de Lei do Senado 518/2009¹⁴⁹. O referido PLS propõe alteração na Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003¹⁵⁰, para transformar o Ministério da Educação em Ministério da Educação de Base. De acordo com o PLS 518/2009, é transferido para o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI, “as competências e os órgãos do MEC relativos à educação superior, o projeto excetua [somente] o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Colégio Pedro II” (PARECER DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO SENADO, SENADOR, AIOYSIO NUNES FERREIRA, ABRIL DE 2013). Dessa forma, passam para a alçada e competência do Ministério da Ciência e Tecnologia os assuntos abaixo transcritos:

- a) política nacional de pesquisa científica e tecnológica;
- b) planejamento, coordenação, supervisão e controle das atividades da ciência e tecnologia;
- c) política de desenvolvimento de informática e automação;
- d) política nacional de biossegurança;
- e) política espacial;
- f) política nuclear;
- g) controle da exportação de bens e serviços sensíveis;
- h) **política nacional de educação superior;**
- i) **educação superior;**
- j) **pesquisa e extensão universitária;**
- l) **magistério do ensino superior;**

¹⁴⁹ Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=94190> Acesso em: 01 ago. 2013.

¹⁵⁰ A lei 10.683/2003 dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.683.htm>. Acesso em: 01 ago. 2013.

m) avaliação, informação e pesquisa educacional referentes à educação superior. (*grifo nosso* - PLS 518/2009, Art. 1º).

Portanto, segundo a proposta do projeto de lei, caberá ao Ministério da Educação atuar exclusivamente na Educação Básica. De acordo com o parecer do Relator do PLS 518/2009 da Comissão da Educação do Senado, Senador Aloysio Nunes Ferreira, exarado em abril de 2013, e favorável ao PLS 518:

No mérito, entendemos que as preocupações manifestadas pelo Senador Cristovam Buarque evidenciam a necessidade de uma atuação mais direta do Governo Federal no âmbito da educação básica. Trata-se, sem dúvida, do elo mais frágil do processo educacional no País, cuja responsabilidade, nos termos do art. 211 da Constituição Federal, recai primordialmente sobre os estados e municípios, cabendo à União papel redistributivo e supletivo. Embora a União venha atuando de maneira crescente na educação básica, em razão até mesmo da legítima pressão do Parlamento para que o Poder Executivo assuma maiores responsabilidades para com os sistemas de ensino, essa atuação ainda é tímida e insuficiente. Recentemente, algumas políticas importantes têm-se voltado para esse nível de ensino, por meio dos recursos transferidos via FNDE. Ademais, uma nova secretaria – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) –, destinada à articulação dos sistemas estaduais e municipais de educação, foi criada no âmbito do MEC, o que demonstra o reconhecimento da necessidade de uma atuação mais direta da esfera federal nesse nível de ensino (PARECER DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DO SENADO, SENADOR, ALOYSIO NUNES FERREIRA, ABRIL DE 2013).

Assim sendo, o PLS 518 delineia que ao Ministério da Educação caberão as competências e responsabilidade sobre:

- a) política nacional de educação básica, compreendendo ensino fundamental e ensino médio, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação à distância, exceto ensino militar;
- b) educação infantil;
- c) educação básica;
- d) avaliação, informação e pesquisa educacional referentes à educação básica;
- e) magistério da educação básica;
- f) assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes (PLS 518/2009, Art. 1º).

O artigo 4º do projeto de lei explicita ainda que serão transferidos do Ministério da Educação para o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação “todas as secretarias, departamentos, autarquias, fundações públicas e empresas públicas que atuam na educação superior, salvo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Colégio Pedro II”.

Nesse sentido, teremos outra incógnita ainda pela frente quanto ao futuro dessas instituições. Apesar do PLS 518/2009 manter a “educação profissional” dentro das políticas nacionais de educação básica, tem que se ter em conta que tais

instituições atuam, pela legislação em vigor, com 50% das suas ações na educação superior. Além do que, o PLS deixa bem delineado que caberá ao MCTI temas alusivos à “política nacional de pesquisa científica e tecnológica” e assuntos focalizados em “planejamento, coordenação, supervisão e controle das atividades da ciência e tecnologia”.

Esse Projeto de Lei do Senado já tramitou pelas Comissões de Ciência, Tecnologia, Inovação, Comunicação e Informática (21 de setembro de 2011) e de Educação, Cultura e Esporte (11 de abril de 2013) e, em ambas, teve o parecer favorável por parte dos relatores para sua aprovação e tramitação. Por conseguinte, mesmo com as relevantes modificações já ocorridas, tudo nos leva a crer que continua em tramitação, de forma bastante sutil, uma grande transformação para essas instituições e também para a educação profissional brasileira, assentada aos ditames do Estado mínimo, com o arrefecimento do gasto público e de uma economia de mercado.

Fomos surpreendidos na chegada deste inverno, com os novos ventos políticos que varreram o país, de norte a sul, de leste a oeste, decorrentes de uma centena de manifestações populares, levando milhares de cidadãos para as ruas em diversos estados e nas principais capitais e cidades brasileiras, reivindicando mais qualidade nos serviços públicos, manifestos aqui, entre outros quesitos, como melhorias na saúde, na educação e na segurança pública.

Tomamos conhecimento de recente pesquisa do IBOPE¹⁵¹ realizada no mês de julho, realizada em 11 estados, 434 municípios e 7.686 entrevistas. Nessa pesquisa, a população, ao avaliar o governo por áreas de atuação, aponta, entre doze opções, como as de melhor desempenho, os programas de Habitação/Moradia com 28%; Fome/Miséria com 23%; Capacitação Profissional, 22% e Energia Elétrica e Cultura e Lazer, ambas com 21 % de aprovação. É claramente perceptível que nas três primeiras áreas apontadas, esses programas de governo têm a seu dispor uma mídia muito ampla, com inserções diárias para divulgá-los, ocupando os principais telejornais do país. A “Capacitação Profissional”, que está totalmente concentrada nos programas do Pronatec, com altos investimentos no seguimento privado, apresenta-se como uma grande solução para a população brasileira, principalmente

¹⁵¹ Disponível em:

<http://www.ibope.com/ptbr/noticias/Documents/CNI_IBOPE_edicao%20especial_jul2013_web.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2013.

nestes momentos que antecedem a realização da Copa do Mundo no país, daí a terceira melhor colocada.

Percebe-se, por outro lado, total contradição dos pesquisados, quando ao apontarem as áreas, também entre doze opções, com o pior desempenho, distinguem a Saúde, com 71%; Segurança Pública/Violência com 40% e Educação com 37%. O combate às Drogas, com 24% e Combate a Corrupção com 21%, ocupam respectivamente o 4º e 5º lugares.

Entendemos que os programas de capacitação profissional, oferecidos pelo PRONATEC, são apenas paliativos. São muito mais programas assistências do que de formação, o que já demonstramos neste trabalho. Se a educação brasileira está com o terceiro pior desempenho nas políticas públicas brasileiras, como se justifica que os programas de capacitação profissional, possam ocupar a terceira posição, como de melhor desempenho? Provavelmente, fruto da grande mídia brasileira, do total desconhecimento e falta de discernimento da população brasileira.

Com toda a certeza, esse movimento de reivindicação popular estará interferindo nas novas decisões políticas do Executivo como das ações no Congresso Nacional. Portanto, ficamos neste momento em uma encruzilhada. Temos total convicção de que o projeto educacional brasileiro continua bem delineado, havendo toda uma relação de causa e efeito entre as questões educacionais, as políticas públicas e as implicações do mundo globalizado na educação profissional brasileira. Só temos uma dúvida, delineado para que, para quem e por quem?

A quem servirão os recém-criados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? Trazemos aqui o questionamento de Ciavatta (2010, p.161): “A quem se destinam, que modelos educativos desenvolvem, quem se apropria do conhecimento produzido e da capacitação oferecida, quem se apropria da extraordinária produção de bens e serviços?” A Educação profissional brasileira nos seus três níveis interessa a quem?

Embora convictos de nossa posição, sabemos que este ainda não é o momento de encerrarmos nossa investigação. A história continua. Esta será apenas mais uma pausa. Uma necessária pausa para uma nova retomada do tema.

6 REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Público Não-Estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). **O Público e o Privado na Educação: interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005. P. 137-154.

AGUIAR, Márcia Angela. Os Institutos Superiores de Educação: uma das faces da reforma educacional no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000. P. 83-102.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALCANTARA, Christian Mendez. **O Modelo Gerencial: Organizações Públicas Não-estatais e o Princípio da Eficiência: uma visão jurídica e administrativa**. Belo Horizonte: Fórum, 2009.

ALMEIDA, Guilherme Henrique de La Rocque. O Estado Brasileiro Contemporâneo. In: PEREIRA, Cláudia Fernanda de Oliveira (Org.). **O Novo Direito Administrativo Brasileiro: O Estado, as Agências e o Terceiro Setor**. Belo Horizonte: Fórum, 2003.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. **Negociando a Reforma: a privatização de empresas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: 1999. v. 42, n. 3, P. 421-451. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52581999000300002&script=sci_arttext>. Acesso em: 09 ago. 2013.

ALMEIDA, Paulo Roberto. Dois Anos de “Carta ao Povo Brasileiro” - de volta a um documento de ruptura. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 38, jul. 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/038/38pra.htm>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

ALMEIDA, Thomas Augusto Ferreira de. **As fundações governamentais de direito privado e a criação da Funpresp-Exe**. Teresina, ano 17, n. 3420, nov. 2012. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/22980>>. Acesso em: 06 mar. 2013.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Gilberto Luiz. A Inovação nas Práticas Educativas das Escolas Estatais e Particulares: subsídios para a discussão da relação entre o público e o privado na educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei Lombardi; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. (Orgs.). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados HISTEDBR; UNISAL, 2005. P. 99-123.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. A Educação Brasileira no Período Republicano. In: BREJON, Moysés (Org.). **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus: leituras**. 24 ed. São Paulo: Pioneira, 1993. P. 57-75.

APRILE, Maria Rita. Educação Profissional e Políticas Públicas. In: VIEITEZ, Candido Giraldez; BARONE, Rosa Eliza Mirra (Orgs.). **Educação e Políticas Públicas: tópicos para o debate**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007. P. 151-176.

ARRIGHI, Giovanni. **O Longo Século XX**. Rio de Janeiro: Contraponto / São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1971.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a Política Educacional e a Regulação do Setor de Educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004. P. 17-42.

AZEVEDO, Luiz Alberto de. **De CEFET a IFET. Cursos Superiores de Tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: gênese de uma nova institucionalidade?** Florianópolis: UFSC, 2011. 383f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 27-40, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.senac.br/media/20984/artigo3.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2013.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BANAZZI, Chantal de Tourtier. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Orgs.). **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998. P. 233-246.

BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el Desarrollo Mundial 1991: la tarea acuciante del desarrollo**. Washington D.C., 1991.

BANCO MUNDIAL. **La Educacion Superior em Los Países em Desarrollo: Peligros y Promesas**. Washington D.C., 2000.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la Educación. Examen del Banco Mundial**. Washington, D.C., 1995.

BARBADO, Michelle Tonon. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e as Organizações Sociais: críticas ao modelo de reforma do Estado Brasileiro. In: PEREIRA, Cláudia Fernanda de Oliveira (Org.). **O Novo Direito Administrativo Brasileiro: o Estado, as Agências e o Terceiro Setor**. Belo Horizonte: Fórum, 2003. P.303-322.

BARREIRA, Luiz Carlos. **História e Historiografia: as escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971-1988)**. Campinas: Unicamp, 1995. 266 f. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) - Programa de Pós-

Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida (Org.). **Tecnologia & Interação**. Curitiba: CEFET-PR, 1998.

BATISTA, Roberto Leme. **A Ideologia da Nova Educação Profissional no Contexto da Reestruturação Produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BID. **Projeto BR-247: Reforma Del Sector de Educación Profesional**. Washington D.C., 1997.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A Educação na Constituição de 1946. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 -1988**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001. P. 191-199.

BONTEMPI JUNIOR, Bruno. A Educação Brasileira e a sua Periodização: vestígio de uma identidade disciplinar. **Revista Brasileira de História da Educação – SBHE**, n. 5, p. 43-68, jan./jul. 2003.

BRANDÃO, Mariza. Da Arte do Ofício à Ciência da Indústria: a conformação do Capitalismo industrial no Brasil vista através da Educação Profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 25, n. 3, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/253/boltec253b.htm>>. Acesso em: 11 jan. 2007.

BRASIL – MEFP/IBGE, **Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas**. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de Fevereiro de 1891**. Brasília: Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm Acesso em: 10 jun. 2007.

BRASIL. **Comissão de Juristas: Propostas de Organização da Administração Pública e das Relações com Entes de Colaboração- Resultado Final**. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/Secretaria de Gestão, 2009.

BRASIL. **Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 22 out. 2013.

BRASIL. **Educação Profissional: Legislação Básica**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2001.

BRASIL. **Educação Profissional: Legislação Básica**. Brasília: MEC/SETEC, 2005.

BRASIL. Lei 9394/1996 – **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1997.

BRASIL. MEC / SEMTEC. **Educação Tecnológica: Legislação Básica.** Brasília: SEMTEC, 1994.

BRASIL. MEC/INEP. **A Educação nas Mensagens Presidenciais – Período 1890-1896.** v. 1. Brasília: INEP, 1987.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: MARE-Câmara da Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. Ministério da Fazenda – Secretaria de Política Econômica. **Gasto Social do Governo Central: 2001-2002.** Brasília: 2003b.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Política Econômica e Reformas Estruturais.** Brasília: 2003.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. **Fundação Estatal: Proposta para Debates.** Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão, 2007.

BREJON, Moysés. **Recursos Humanos, Ensino Técnico e Desenvolvimento: Uma Perspectiva Brasileira.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1968.

BUFA, Ester. O Público e o Privado como Categoria de Análise da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei Lombardi; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. (Orgs.). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira Concepções e práticas educativas.** Campinas: Autores Associados HISTEDBR; UNISAL, 2005. P. 41-58.

CADERNO ANDES. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Brasília, n. 25, p.1-41, Ago. 2007.

CARDOSO, Fernando Henrique. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: MARE-Câmara da Reforma do Estado, 1995.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, José Murilo. **A Construção da Ordem: a elite política imperial.** Rio de Janeiro: Editora *Campus* LTDA, 1980.

CASTRO, Alda Maria Duarte. Ensino Superior no Brasil: expansão e diversificação. In: NETO, Antonio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs.). **Política Pública de Educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões.** Porto Alegre: Sulina, 2006. P. 103-146.

CASTRO, Cláudio de Moura Castro. Desventuras do Ensino Médio e seus Desencontros com o Ensino Profissionalizante. In: VELOSO, Fernando et al. (Orgs.). **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. P. 145-169.

CASTRO, Claudio de Moura Castro; GARCÍA, Norma M. Editores. **El Modelo del Instituto Técnico Superior Norte Americano: lecciones para América Latina.** Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, D.C.: 2003.

CASTRO, Cláudio de Moura Castro. Há Novos Rumos para a Educação no Brasil? In: VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (Orgs.). **Novo Modelo de Educação para o Brasil.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2004. P.105-120.

CASTRO, Claudio de Moura. **A Prática da Pesquisa.** 2.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Crônicas de uma Educação Vacilante.** Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Despertar do Gigante: com menos ufanismo e mais direção, a educação brasileira acorda.** Belo Horizonte: Editora Universidade, 2003.

CASTRO, Cláudio de Moura. Oficinas Mecânicas para Formar Advogados? **Revista Veja**, n. 1520, p.142, nov.1997.

CATANI, A. D. Formação Profissional. In: CATANI, A. D. (Org.). **Dicionário Crítico. Sobre Trabalho e Tecnologia.** Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CERQUEIRA, João da Gama. **Tratado da Propriedade Industrial.** Vol. I, Parte I. Rio de Janeiro: Revista Forense, 1946.

CHARTIER, Roger. **A História ou a Leitura do Tempo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHARTIER, Roger. A visão do Historiador Modernista. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Orgs.). **Usos & Abusos da História Oral.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998. P. 215-219.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 - 1988.** Campinas: Editora Autores Associados, 2001. P. 31-54.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. P. 83-105.

CIAVATTA, Maria; CONTIJO, Rebeca. Celso Suckow da Fonseca. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). **Dicionário de Educadores do Brasil: da colônia aos dias atuais.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-INEP, 1999. P. 134-139.

CIAVATTA, Maria. **Educação Profissional:** não há uma política pública consistente de universalização do ensino médio público, gratuito e de qualidade, afirma especialista. Observatório da Educação. São Paulo: jul. 2011. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/entrevistas/56-entrevistas/1055-educacao-profissional-nao-ha-uma-politica-publica-consistente-de-universalizacao-do-ensino-medio-publico-gratuito-e-de-qualidade-afirma-especialista>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

CIAVATTA, Maria. Universidades Tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOOL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. P.159-174.

CNI/SESI/SENAI/IEL. **Educação para a Nova Indústria: uma ação para o desenvolvimento sustentável: proposta de ação do Sistema Indústria, em consonância com as Diretrizes do Mapa Estratégico da Indústria**. Brasília: Confederação Nacional da Indústria, Serviço Social da Indústria, Serviço Nacional de Aprendizagem industrial, 2007.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE. **Programa de Governo um Brasil para todos: Crescimento, emprego e inclusão social**. Brasília: Partido dos Trabalhadores / Fundação Perseu Abramo, 2002.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMASSI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. P. 75-124.

CORRÊA, Maurício. Globalização exige mais educação. **Gazeta Mercantil**, São Paulo, 26 nov. 1996.

COSTA, Frederico Lustosa da Costa. **Reforma do Estado e Contexto Brasileiro: crítica do paradigma gerencialista**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2012**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio C.R. **Política Educacional no Brasil: a profissionalização no Ensino Médio**. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca LTDA, 1977.

CUNHA, Luiz Antônio. As Agencias Financeiras Internacionais e a Reforma Brasileira do Ensino Técnico: crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Marcia; BUENO, Marias (Orgs.). **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. P.103-134.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 11, p. 47-70, dez. 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005b.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005c.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, José Claudinei Lombardi; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. (Orgs.). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira Concepções e Práticas Educativas**. Campinas: Autores Associados HISTEDBR; UNISAL, 2005. P. 03-30.

DECCA, Edgar Salvadori. Questões Teórico-Metodológicas da História. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, Claudinei (Orgs.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR, 1998. P. 17-24.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Questões Teórico-Metodológicas da História da Educação. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, Claudinei (Orgs.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR, 1998. P. 65-78.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parcerias na Administração Pública: concessão, permissão, franquia, terceirização e outras formas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

DUARTE, Bruno de Carvalho; SIMÕES, Helenne Barbosa. **Análise do Gasto Social Federal no Período 1995-2005**. Brasília: CEPAL/ IPEA, 2006.

ECO, Umberto. **Como se Faz uma Tese**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 135-150.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de Educadores do Brasil: da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-INEP, 1999.

FERNANDES, Marcela Campos Gomes. As Agências Reguladoras no Contexto do Estado Democrático de Direito. In: PEREIRA, Cláudia Fernanda de Oliveira (Org.). **O Novo Direito Administrativo Brasileiro: o Estado, as Agências e o Terceiro Setor**. v.1. Belo Horizonte: Fórum, 2003. P. 181-204.

FERRARI, Paola Nery; FERRARI, Regina Maria Macedo Nery. **Controle das Organizações Sociais**. Belo Horizonte: Fórum, 2007.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 22, n. 1, jan./jun. 2004.

FERREIRA, Almiro de Sá. **Profissionalização dos Excluídos: a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba (1910 -40)**. João Pessoa: A União, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. **Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 94, n. 3, p.111-124, maio/jun. 2000.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucila. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2000.

FONSECA, Celso Suckow da Fonseca. **História do Ensino Industrial no Brasil**. v.1. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986a.

FONSECA, Celso Suckow da Fonseca. **História do Ensino Industrial no Brasil**. v.2. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986b.

FONSECA, Celso Suckow da Fonseca. **História do Ensino Industrial no Brasil**. v.5. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986c.

FRANCO, Luiz Antônio Carvalho Franco; SAUERBRONN, Sidnei. **Breve Histórico da Formação Profissional do Brasil**. São Paulo: CENAFOR, 1984.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. P. 07-20.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. SETEC. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. In: MOOL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 25-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e**

Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p.1087-1113, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 set. 2013.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2005.

GHIRALDELLI Jr. Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GHIRALDELLI Jr. Paulo. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 -1988**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001. P. 31-54.

GIANINI, Rivo. O Ensino Profissional no Brasil: das artes e ofícios dos tempos coloniais ao fim da República Velha. In: GRANATO, Terezinha Accioly Corseuil (Org.). **A Educação em Questão: novos caminhos para antigos problemas**. Petrópolis: Vozes, Universidade Católica de Petrópolis, 2000. P. 161-181.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRANEMANN, Sara. Fundações Estatais: Projeto de Estado do Capital. In: BRAVO, Maria Inês Souza; MENEZES, Juliana Souza Bravo de (Orgs.). **Cadernos De Saúde - Saúde na Atualidade: por um sistema único de saúde estatal, universal, gratuito e de qualidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ; Rede Sirius, 2011. P.50-55.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (Org.). **Educação Tecnológica: Desafios e Perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, Cátia. Educar para o Setor Produtivo: Pronatec é o Carro-chefe das Parcerias Público-privadas na Educação Profissional. **Revista Poli: Saúde, Trabalho e Educação** [da] Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ano V, n. 28, p. 10-13, mai./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/EdicoesRevistaPoli/R35.pdf>>. Acesso em: jun. 2013.

GUIMARÃES, Cátia; JÚNIA, Raquel. **Pronatec: Público e Privado na Educação Profissional**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=599&Destaques=1>>. Acesso em: 31 mai. 2013.

GUIMARÃES, Cátia. **Que Modelo de 'Inclusão Social' Nós Vamos Ter com essas Escolas? - Entrevista com Roberto Leher**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, Abr. 2011. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Entrevista&Num=26>>. Acesso em: 01 jun. 2013.

GUIMARÃES, Cátia. **Rumos da Educação Profissional**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=599&Destaques=1#>>. Acesso em: 31 mai. 2013.

GUIMARÃES, Guilherme Cintra. O Direito Administrativo e a Reforma do Aparelho do Estado: uma visão autopoietica. In: PEREIRA, Cláudia Fernanda de Oliveira (Org.). **O Novo Direito Administrativo Brasileiro: o Estado, as Agências e o Terceiro Setor**. v. 1. Belo Horizonte: Fórum, 2003. P. 51-76.

GVIRTZ, Silvina; VIDAL, Diana; BICCAS, Maurilane. As Reformas Educativas como Objeto de Pesquisa em História Comparada da Educação na Argentina e no Brasil. In: VIDAL, Diana G.; ASCOLANI, Adrián (Orgs.). **Reformas Educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de História de Educação Comparada (1820-2000)**. São Paulo: Cortez, 2009.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O Ensino Secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Grijalbo, Ed. da universidade de São Paulo, 1972.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. Educação Básica no Brasil: Dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: MENEZES, João Gualberto de Carvalho et al (Orgs.). **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. P. 59-101.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. A Instrução Popular no Brasil, antes da República. In: BREJON, Moysés (Org.). **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus: leituras**. 24 ed. São Paulo: Pioneira, 1993. P. 39-56.

HAIR JR, Joseph F. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HEMERITAS, Adhemar Batista; MAIA, Luís Carlos Zanirato. **Reflexos da Reforma da Educação Profissional nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo**. Campinas: Editora Komedi, 2005.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **História Geral da Civilização Brasileira. – A Época Colonial: administração, economia, sociedade**. Tomo I, v.2. 6. ed. São Paulo: Difel, 1985.

HORTA, José Silvério Baía. A Educação no Congresso Constituinte de 1966-1967. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 - 1988**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001. P. 201-240.

JÚNIA, Raquel. **Pronatec e os Caminhos da Educação Profissional**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, mai. 2011. Disponível em:

<<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=511>>. Acesso em: 31 mai. 2013.

KIRSCHNER, Tereza Cristina. **Modernização Tecnológica e Formação Técnico Profissional no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: IPEA, 1993.

KOLLER, Cláudio; SOBRAL, Francisco. A Construção da Identidade nas Escolas Agrotécnicas Federais. In: MOOL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 220-229.

KRÜGER, Edelbert. CEFET-Pelotas ou IFET, mudança a ser avaliada. *Diário Popular*, Pelotas, 22 fev. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**. v. 19, n. 63, p. 105-125, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200006>>. Acesso em: 19/07/2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas Consequências. In: FERRETI, Celso J.; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (Orgs.). **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUSSUDA, S. R. **A Escolha Profissional de Licenciados em Física de uma Universidade Pública**. Bauru: UNESP, 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, Bauru, 2012.

LAUDARES, João Bosco; FIÚZA, Jalmira Regina; ROCHA, Simone. Educação Tecnológica: os impactos nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos dos CEFETs Minas Gerais e Paraná pelos Decretos 2.208/97 e 5.154/04. In: ARANHA, Antonia Vitória S.; CUNHA, Daysi Moreira; LAUDARES, João Bosco (Orgs.). **Diálogos sobre Trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas: Papirus, 2005. P. 57-92.

LEHER, Roberto. Rumos da Educação Superior Brasileira em um Contexto de Persistência da Agenda Neoliberal. In: ARAUJO, Josimeire de Omena Araújo; CORREIA Maria Valéria Costa (Orgs.). **Reforma Universitária: a universidade pública em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005. P. 21-33.

LEME, Luciana França. **Atratividade do Magistério para a Educação Básica: estudo com ingressantes de Cursos Superiores da Universidade de São Paulo.** São Paulo: USP, 2012. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LEMME, Paschoal. **Educação Democrática e Progressista.** São Paulo: Editorial Pluma, 1961.

LEMOS, Renato do Couto Neto. Benjamin Constant: biografia e explicação histórica. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, nº. 19, 1997. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/210.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

LEVIN, Jack. **Estatística Aplicada a Ciências Humanas.** São Paulo: Ed. Harbra, 1987.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional. In: MOOL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 141-158.

LIMA, Heitor Ferreira. **Formação Industrial do Brasil (Período Colonial).** Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura S.A., 1961.

LIMA, Heitor Ferreira. **História Político-Econômica e Industrial do Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

LIMA, Kátia. **Contra-Reforma na Educação Superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho.** Brasília - Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1974.

LOMBARDI, José Claudinei Lombardi; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas.** Campinas: Autores Associados HISTEDBR; UNISAL, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LOPES, Eliane M.T.; GALVÃO, Ana Maria. **História da Educação.** Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LULA DA SILVA, Luís Inácio. **Compromisso com a Soberania, o Emprego e a Segurança do Povo Brasileiro.** Brasília: Partido dos Trabalhadores / Fundação Perseu Abramo, 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em Debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil, vol.2: Século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005. P. 91-103.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCH, Cláudia. A empresa brasileira de serviços hospitalares, universidades públicas e autonomia: ampliação da subordinação à lógica do capital. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXI, n. 49, p. 62-70, jan. 2012 -1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da Educação no Brasil: o período heroico (1549 a 1570)**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1958.

MEIRELES, Ceres Mari da Silva. **Educação Profissional: uma visão histórica sobre o processo de criação, fins e princípios da Escola Técnica Federal que tornou Pelotas centro de referência (1942-1998)**. Pelotas, UFPel, 2002. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2002.

MERCADANTE, Aloizio. **As Bases do Novo Desenvolvimentismo no Brasil: análise do governo Lula (2003-2010)**. Campinas, UNICAMP, 2010, 537f. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MERCADANTE, Aloizio. **Brasil, a Construção Retomada**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2010.

MÉSZAROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIDDLETON, John. **Vocational Education and Training**. 3. ed. World Bank Discussion papers, nº. 51, Washington: World Bank, 1993.

MIRANDA, M. do Carmo T. de. **Educação no Brasil: esboço de estudo histórico**. Recife: Imprensa Universitária, 1966.

MODESTO, Paulo (Org.). **Nova Organização Administrativa Brasileira: estudos sobre a proposta da Comissão de Especialistas constituída pelo governo Federal para reforma da organização administrativa brasileira**. Belo Horizonte: Fórum, 2009.

MODESTO, Paulo. Reforma Administrativa e Marco Legal das Organizações Sociais no Brasil: as dúvidas dos juristas sobre o modelo das organizações sociais. **Revista do Serviço Público**. Brasília, ano 48, n.2, p.27-57, maio/ago. 1997.

MODESTO, Paulo. Reforma do Marco Legal do Terceiro Setor no Brasil. **Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado**. Salvador, n.5, p.1-17, mar/abr/maio 2006.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Instrução “Popular” e Ensino Profissional: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs.). **Brasil 500 Anos: tópicos em História da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. P.169-204.

MOURA, Dante Henrique. Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de. **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Papirus, 2012. P. 47-82.

NAGLE, Jorge. **A Reforma e o Ensino**. São Paulo: EDART; Brasília: INL, 1976.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NAGLE, Jorge. Questões Relativas à Trajetória da Pesquisa em História da Educação no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, Claudinei (Orgs.). **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR, 1998. P. 115-130.

NASCIMENTO, Oswaldo Vieira. **Cem Anos de Ensino Profissional no Brasil**. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão Escolar em Instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32. n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011.

NETO, Antonio Cabral. Gestão e Qualidade de Ensino: um labirinto a ser percorrido. In: JUNIOR, Luiz de Sousa; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da Salete Barboza de (Orgs.). **Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do Ensino**. Brasília: Liber Livro, 2011. P. 263-277.

NETO, Othílio Magela. **Quinhentos Anos de História do Ensino Técnico no Brasil: de 1500 ao ano 2000**. Belo Horizonte: CEFET MG, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Liminar do Século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. Política Neoliberal e Educação Superior. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O Empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002. P. 21-40.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O Empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SIQUEIRA, Ângela C. de (Orgs.). **Educação Superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o Social e Esquerda para o Capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda Externa para a Educação Brasileira: Da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel. Editora Universitária – EDUNIOESTE, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. Prefácio. In: SAVIANI, Dermeval et al (Orgs.). **O Legado Educacional do Século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. P. 13-15.

NUNES, Maria Thétis. **Ensino Secundário e Sociedade Brasileira**. 2. ed. São Cristóvão: Editora da UFS, 1999.

OLIVEIRA, Marco Antonio. **Pronatec: Resultados e Perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2012. 30 Slides. Slides gerados a partir do software PowerPoint. Disponível em: < http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D12132%26Itemid%3D&ei=xXTAUfznDq620AHl54HoCw&usq=AFQjCNHMiZeFvCbkc8ilez90NGEwkARNQ&sig2=WRe_17x-xOi_JmEF9OZd2g&bvm=bv.47883778,d.dmQ >. Acesso em: 18 jun.2013.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (Des) Qualificação da Educação Profissional Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências Multilaterais e a Educação Profissional Brasileira**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

OLIVEIRA, Ramon de. **Empresariado Industrial e Educação Brasileira: qualificar para competir**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Ramon de. **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas Públicas em debate.** Campinas: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A Educação na Assembleia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 - 1988.** Campinas: Editora Autores Associados, 2001. P. 153-190.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre Políticas Educacionais: terreno de contestação.** Porto: Porto Editora LTDA, 2000.

PACHECO, Eliezer; MORIGI, Valter. **Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania: a Revolução da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.** Porto Alegre: Tekne, 2012.

PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz; SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. In: PACHECO, Eliezer; MORIGI, Valter (Orgs.). **Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania: a Revolução da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.** Porto Alegre: Tekne, 2012. P. 15-31.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Os Institutos Federais: uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PAIR, Claude. A Formação Profissional, Ontem, Hoje e Amanhã. In: DELORS, Jaques (Org.). **A Educação para o Século XXI: questões e perspectivas.** Porto Alegre: Artmed, 2005. P. 172-186.

PAIVA, Vanilda. Um Século de Educação Republicana. **Revista Proposições**, UNICAMP, Campinas, n. 2, jul. 1990.

PARTIDO DOS TRABALHADORES & FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Concepção e Diretrizes do Programa de Governo do PT para o Brasil – 2002.** Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/uploads/concepcaoediretrizesdoprog.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

PEÇANHA, Celso. **Nilo Peçanha e a Revolução Brasileira.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1969.

PEÇANHA, Nilo. **Impressões da Europa (Suíça, Itália, Espanha).** 4 ed. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, [191_].

PEÇANHA, Nilo. **Política, Economia e Finanças – Campanha Presidencial (1921-1922).** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1922.

PEIL, João Manoel. **Estudo da Importância das Escolas Técnicas Federais no Contexto da Educação Brasileira.** Pelotas: Gráfica da Escola Técnica Federal de Pelotas, 1995.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. A Educação Básica Redimensionada. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005. P. 99-129.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A Formação de Professores para a Educação Profissional**. Brasília: MEC / SETEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto_apresenta01.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2011.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reforma do Estado para a Cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: Editora 34; Brasília: ENAP, 1998.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do Aparelho do Estado e a Constituição Brasileira**. Conferência realizada em Brasília, jan. 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1995/98.ReformaAparelhoEstado_Constituicao.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. O Estado Brasileiro e a Política Educacional dos Anos 90. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2000. p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0508t.PDF>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

PERONI, Vera. **Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PESSOA, Fernanda. **Legislação Educacional 3 em 1: Constituição – LDB –ECA**. São Paulo: R.C.N. Editora e Distribuidora, 2005.

PETEROSSI, Helena Gemignani; ARAÚJO, Almério Melquíades de. Políticas Públicas de Educação Profissional: uma reforma em construção no sistema de Escolas Técnicas Públicas em São Paulo. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas: Papirus, 2003. P. 65-90.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Formação do Professor para o Ensino Técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PNE - **Plano Nacional de Educação – A proposta da Sociedade Brasileira**. Belo Horizonte: Ponto Gráfico, 1997.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2006a.

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2006b.

RABELO, Marcelo. Plano da Educação vai depender de mudança cultural por parte de governadores e prefeitos, afirma ministro. **Agência Brasil: Empresa Brasil de Comunicação**. Brasília, 22 mar. 2007. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2007-03-22/plano-da-educacao-vai-depender-de-mudanca-cultural-por-parte-de-governadores-e-prefeitos-afirma-minis>>. Acesso em: 07 ago. 2013.

RAGAZZINI, Dario. Para Quem e o Que Testemunham as Fontes da História da Educação? **Educar Curitiba**, Curitiba, n. 18, p. 13-28, 2001.

RAMOS, Marize. A Educação Tecnológica como Política de Estado. In: OLIVEIRA, Ramon de. **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Papirus, 2012. P. 09-46.

RAMOS, Marize. A Reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da Legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. P. 283-310.

RAMOS, Marize. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. P.42-57.

RAMOS, Marize. O Público e o Privado na Educação Profissional: as políticas do MEC. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). **O Público e o Privado na Educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo, Xamã, 2005. P.31-56.

RAMOS, Mozart Neves. Formação de Professores. In: ROITMAN, Isaac; RAMOS, Mozart Neves (Orgs.). **A Urgência da Educação**. São Paulo: Fundação Santillana, Editora Moderna, 2011. P. 39-46.

REIS, José Carlos. Os Annales: a renovação teórico-metodológica e “utópica” da História pela reconstrução do tempo Histórico. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **História e História da Educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 1998. P.25-49.

Relatório de Gestão. 2010. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Disponível em: <http://www.IFSul.edu.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=646&tmpl=component&format=raw&Itemid=275>. Acesso em: 19/07/2011.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. O Ensino Industrial: memória e história. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil, Vol. III: Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. P. 209-228.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 18 ed. *Campinas*: Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/ 1973)**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

RUGIU, A. S. **Nostalgia do Mestre Artesão**. *Campinas*: Autores Associados, 1998.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murilo. **Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília: MEC, 2007.

SAMPAIO JUNIOR, Plinio de Arruda. A Dança Imóvel e os Impasses da Transição. **Revista ADUSP-Associação dos Docentes da USP**, São Paulo, n. 29, p. 6-12, abr. 2003.

SAMPAIO JUNIOR, Plinio de Arruda. Brasil: as esperanças não vingaram. **Publicacion: OSAL, Observatório Social de América Latina**, Buenos Aires, Ano VI, n. 18, p. 69-80, set./dez. 2005.

SANDER, Benno. **Educação Brasileira: valores formais e valores reais**. São Paulo: Pioneira; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Material Escolar; São Paulo: Fundação Biblioteca Patrícia Bildner, 1977.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Círculo do Livro e Editora Best Seller, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A Educação em Tempos de Neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Jailson Alves dos. A Trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 205-224.

SANTOS, Sandro. **Expansão do Ensino Técnico abre 74 mil Vagas**. Boletim MEC/SETEC. 2006.

SAVIANI, Dermeval. História da Escola Pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A Escola Pública no Brasil: história e historiografia**. *Campinas*: Autores Associados: HISTEDBR, 2005c. P. 01-30.

SAVIANI, Dermeval et al. **O Legado Educacional do Século XIX**. *Campinas*: Autores Associados, 2006a.

SAVIANI, Dermeval et al. **O Legado Educacional do Século XX**. *Campinas*: Autores Associados, 2006b.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, Claudinei. **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. *Campinas*: Autores Associados - HISTEDBR, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2004b.

SAVIANI, Dermeval. Ensino, Pesquisa e Organização na Formação do Campo da História da Educação Brasileira. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **História da Educação Brasileira: formação do campo**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. P. 47-114.

SAVIANI, Dermeval. Gestão Federativa da Educação: desenho institucional do regime de colaboração no Brasil. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2011. P.75-92.

SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico da Politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio /Fundação Osvaldo Cruz, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 10, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, Dermeval. O Público e o Privado na História da Educação Brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei Lombardi; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. (Orgs.). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados HISTEDBR; UNISAL, 2005b. P. 167-176.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez. Crianças e Escolas na Passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 maio 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Orgs.). **Os Desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O Público e o Privado como Categoria de Análise em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei Lombardi; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. (Orgs.). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados HISTEDBR; UNISAL, 2005. P. 03-30.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no Século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Geraldo Bastos da Silva. **A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento: a Política Educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, Marinete S. **A Educação Brasileira no Estado Novo**. São Paulo: Livramento/Panorama, 1980.

SIMONSEN, Roberto C. **História Econômica do Brasil: 1500/1820**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOUZA FILHO, Tarquínio de. **O Ensino Técnico no Brasil**. Rio de Janeiro: Tip. Nacional, 1887.

SOUZA, Aparecida Gasquez; BERALDO, Tânia Maria. Cursos de Licenciatura em Ciências Naturais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9. / ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009. Curitiba. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/ III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. P. 10169-10182.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil. vol.2. Séculos XIX**. Petrópolis: Vozes, 2004.

STEPHANOU, Maria. Aprender Trabalhando: a experiência do Instituto Técnico-Profissional Parobé (1907-1930). In: BASTOS, Maria Helena Câmara; TAMBARA, Elomar; KREUTZ, Lúcio (Orgs.). **História e Memórias da Educação do Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva, 2002. P. 247-276.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 - 1988**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001. P. 55-67.

TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo (Orgs.). **Coletânea de Leis sobre o Ensino Primário e Secundário no Período Imperial Brasileiro: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz; Reforma Leôncio de Carvalho**. Pelotas: Seiva, 2005a.

TAMBARA, Elomar. Problemas Teórico-metodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, Claudinei. **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR, 1998. P. 79-87.

TEODORO, António. **A Educação em Tempos de Globalização Neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TOMASSI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO – TCU - **Relatório de Auditoria, TC 026.062/2011-9**. Brasília, 2012. Disponível em: < https://contas.tcu.gov.br/juris/Web/Juris/ConsultarTextual2/Jurisprudencia.faces?grupoPesquisa=JURISPRUDENCIA&textoPesquisa=PROC: 2606220119* >. Acesso em: 27 jul. 2013.

UNESCO. **Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior**. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1995.

VECHIA, Ariclê. O Ensino Secundário no Século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil. vol. II. Século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005. P. 78-90.

VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (Orgs.). **Novo Modelo de Educação para o Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

VENOSA, Silvio de Salvo. Pessoa Jurídica. In: PANTALEÃO, Leonardo (Org.). **Fundações Educacionais**. São Paulo: Atlas, 2003. P. 51-95.

VERONESE, Alexandre. **Reforma do Estado e Organizações Sociais: a experiência de sua implantação no Ministério da Ciência e Tecnologia**. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

VEYNE, Paul. **Como se Escreve a História e Foucault Revolucionou a História**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

VIANNA, A. C. **Educação Técnica**. Brasília: Fundação IBGE/MEC, 1970.

VIDAL, Diana; GVIRTZ, Silvina; BICCAS, Maurilane. As Reformas Educativas como Objeto de Pesquisa em História Comparada da Educação na Argentina e no Brasil. In: VIDAL, Diana G.; ASCOLANI, Adrián (Orgs.). **Reformas Educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história de educação comparada (1820-2000)**. São Paulo: Cortez, 2009. P. 13-42.

VIDOR, Alexandre et al. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e Reflexões. In: PACHECO, Eliezer (Org.). **Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Editora Moderna, 2011. P.47-113.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília, Liber Livro, 2007.

WAISMANN, Moisés. **O Banco Mundial e as Políticas Públicas para o Ensino Superior no Brasil: Um estudo a partir dos dados do INEP (1995-2010)**. São Leopoldo, UNISINOS, 2013, 233f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

WEINSTEIN, Bárbara. **(Re) Formação da Classe Trabalhadora no Brasil – 1920-1964**. São Paulo: Cortez; CDAPH-IFAN – Universidade de São Francisco, 2000.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 Anos Depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997.

WERLANG, Canrobert Kumpfer. **A Reforma da Educação Profissional: uma reflexão no Colégio Agrícola de Santa Maria**. Santa Maria: Imprensa Universitária-UFSM, 1999.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Reforma, Inovação e Mudança: delineando questões na área de políticas educacionais. In: Martins, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa (Orgs.). **Políticas Educacionais: elementos para reflexão**. Porto Alegre: Redes Editora, 2010. P.49-62.

WORLD BANK. **Vocational and Technical Education and Training**. Washington: A World Bank policy paper, 1991.